

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2018-2019

El potenciamiento de la expresión oral a través del desarrollo de la competencia estratégica en programas de Auxiliares de conversación en Reino Unido: una propuesta didáctica

Trabajo realizado por Mónica Molina Gómez

Dirigido por Marta Gancedo Ruiz



Resumen

El propósito de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica para ser aplicada por auxiliares de conversación de lengua española en aulas del sistema educativo Inglés que potencie el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación en el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos. Para ello, primero se hace una revisión del papel que desempeñan las destrezas orales en el desarrollo de la competencia comunicativa, se delimita la importancia del tratamiento estratégico para conseguir esta competencia y se describe el contexto de estudio desde una perspectiva sociocultural.

Por otro lado, con el fin de justificar y describir la figura del auxiliar de conversación dentro de este sistema educativo, se analiza el plan curricular de la asignatura de español dentro del sistema educativo de Inglaterra. Por último, se presenta una propuesta didáctica diseñada en función de los criterios descritos en el marco teórico.

Palabras clave

Destrezas orales, competencia comunicativa, estrategias de aprendizaje y comunicación, auxiliar de conversación, estructura educativa de Inglaterra, propuesta didáctica.

Abstract

The aim of this Project is to design a lesson plan which will be apply by Spanish language assistant in the educational system of England. The lesson plan takes into to account the use of learning and communicative strategies to improve speaking skills of the students. Thus, we first review the role of speaking skills in the communicative competence development, we define the importance of introduce the strategies in acquisition of a second language to obtain this competence and we describe the England context from a sociocultural perspective.

With the aim to justify and describe the figure of the language assistant within the educational system, we analyse the syllabus of the Spanish course within the system of England. Lastly, we provide a lesson plan which is designed based on the parameters described in the theoretical framework.

Key words

Speaking skills, communicative competence, learning and communicative strategies, language assistant, educational system in England, lesson plan.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. El papel de las destrezas orales en el desarrollo de la competencia comunicativa	3
2.1.1. Las destrezas orales en el aula de ELE	5
2.1.2. La importancia de la competencia estratégica en el dominio de las destrezas orales.....	10
2.1.2.1. Evolución del concepto estrategia en la enseñanza de lenguas ..	13
2.1.2.2. Definición de estrategias de aprendizaje y comunicación.....	17
2.1.2.3. ¿Cómo llevar las estrategias al aula desde edades tempranas?	22
2.2. Contexto de estudio: aprendizaje de español en contextos educativos británicos con alumnos con edades comprendidas entre los once y los catorce años ..	27
2.2.1. El aprendizaje de español en el sistema educativo de Inglaterra	29
2.2.2. Plan curricular de español en Inglaterra en la etapa 3.....	32
2.2.2.1. Key Stage 3	33
2.2.2.2. Conclusiones	35
2.2.3. El papel del auxiliar de conversación como figura en el potenciamiento de la competencia comunicativa dentro del aula	36
2.2.3.1. Funciones del auxiliar de conversación	36
2.2.3.2. Ventajas de su labor docente.....	37
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	39
3.1. Justificación.....	39
3.2. Metodología para el diseño de la propuesta didáctica.....	40
3.3. Propuesta didáctica.....	41
4. CONCLUSIONES	63
5. BIBLIOGRAFÍA	65
6. ANEXOS.....	69

Índice de tablas y figuras

Figura 1. <i>Candidatos para exámenes de GCSE de Francés, Español y Alemán, 2006-2017</i> . Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018:24)	31
Figura 2. <i>Contenidos del curriculum de lenguas modernas para el año 7º</i> . Recuperado de: https://stretfordhigh.com/curriculum/mfl/mfl-key-stage-3-spanish/	70
Figura 3. <i>Contenidos del curriculum de lenguas modernas para el año 8º</i> . Recuperado de: https://stretfordhigh.com/curriculum/mfl/mfl-key-stage-3-spanish/	70
Figura 4. <i>Contenidos del curriculum de lenguas modernas para el año 9º</i> . Recuperado de: https://stretfordhigh.com/curriculum/mfl/mfl-key-stage-3-spanish/	71
Figura 5. <i>Imagen propia</i>	72
Tabla 1. <i>Las microdestrezas de la comprensión oral</i> . Cassany, Luna y Sanz (2002: 107-108)	8
Tabla 2. <i>Las microdestrezas de la expresión oral</i> . Cassany, Luna y Sanz (2002: 148-149)	9
Tabla 3. <i>Uso de la competencia estratégica por deficiencias en las otras subcompetencias</i> . Adaptado de Canale, 1983, citado en Pinilla, 2004:437.	12
Tabla 4. <i>Estrategias de comunicación aplicadas a la expresión oral</i> . MCER (2002:67)	16
Tabla 5. <i>Estrategias directas de memoria</i> . Oxford (1990:18-19)	20
Tabla 6. <i>Estrategias directas cognitivas</i> . Oxford (1990:18-19)	20
Tabla 7. <i>Estrategias directas compensatorias</i> . Oxford (1990:18-19)	21
Tabla 8. <i>Estrategias indirectas metacognitivas</i> . Oxford (1990:20-21)	21
Tabla 9. <i>Estrategias indirectas afectivas</i> . Oxford (1990:20-21)	22
Tabla 10. <i>Estrategias indirectas sociales</i> . Oxford (1990:20-21)	22
Tabla 11. <i>Sistema educativo de Inglaterra</i> . Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018:472)	31
Tabla 12. <i>Descriptores de la asignatura de lenguas extranjeras modernas</i> . Ministerio de Educación Británico (2014:99-100)	35

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la sociedad del momento permite que las personas estén continuamente conectadas, lo cual hace que el aprendizaje de una nueva lengua se convierta en vehículo para comunicarse con los hablantes nativos de otras regiones intercambiando experiencias y rasgos culturales. Para ello, el desarrollo de la competencia comunicativa sigue siendo el objetivo final de todo aprendiz que comienza su andadura en la adquisición de una nueva lengua.

La figura del auxiliar de conversación cobra sentido en contextos de enseñanza de español en el extranjero puesto que constituye una fuente natural de recursos culturales así como de muestra de la lengua meta. Este papel es aún más importante si se tiene en cuenta el sistema educativo de Inglaterra donde existe una tendencia a la falta de interés por la elección de una lengua extranjera para ser aprendida en edades escolares. Las nuevas preocupaciones del gobierno por implementar un sistema que potencie la incorporación de segundas lenguas en la escuela primaria y secundaria ven en el auxiliar un potente recurso de motivación y proporción de recursos que les ayuden a mejorar su enseñanza.

El motivo por el que se ha elegido la figura del auxiliar de conversación en la elaboración de este proyecto viene del interés personal por parte de la autora de poder desempeñar esta labor a corto plazo. Por tanto, se plantea una investigación que sea aplicable en el aula de todo auxiliar de conversación que ejerza en el contexto educativo de Inglaterra.

Así pues, este estudio tiene como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica para ser aplicada por auxiliares de conversación de Lengua Española en aulas del sistema educativo Inglés, que potencie el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación en el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos.

Para alcanzar este objetivo, se busca cumplir los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una reflexión teórica sobre la importancia del uso de estrategias de aprendizaje y comunicación dentro de la enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE, concretamente por parte de los alumnos angloparlantes de la Educación Secundaria Obligatoria.

- Analizar el tratamiento de la enseñanza del español en el sistema educativo de Reino Unido.
- Justificar la necesidad de crear materiales enfocados al desarrollo de la competencia estratégica que sirvan como guía al auxiliar de conversación dentro del aula.

Para la consecución de dichos objetivos, el trabajo se compone de un marco teórico y de una aplicación práctica. Así, en primer lugar, se hará una descripción del papel de las destrezas orales en el desarrollo de la competencia comunicativa, se delimitará la definición de competencia comunicativa y el tratamiento de las destrezas orales en el aula de ELE. En segundo lugar, se establecerá la importancia del componente estratégico para el desarrollo de las destrezas orales, con una búsqueda acerca de la evolución de su definición, las diferencias entre las estrategias de aprendizaje y de comunicación así como la forma de llevarlas al aula en edades tempranas. A continuación, antes de revisar el estado de la enseñanza del español en Inglaterra, se procederá a contextualizar el aprendizaje de segundas lenguas en el contexto británico. Seguidamente, se realizará una revisión superficial de los programas de español correspondientes al primer ciclo de Educación Secundaria de Inglaterra, nivel en el que habitualmente los auxiliares de conversación tienen más visibilidad.

Para completar el marco teórico, se describirán las funciones y las ventajas de la labor del auxiliar de conversación en el aula. En este punto concluye la primera parte del trabajo.

Respecto a la parte práctica, se dividirá a su vez en tres apartados. El primero se corresponde con la justificación de esta propuesta, es decir, enmarca el perfil del estudiante, sus necesidades y las conclusiones que se pudieron extraer una vez analizado el curriculum dedicado a la enseñanza de una segunda lengua en el sistema educativo de Inglaterra. En el segundo punto se plantea la metodología que seguirá el auxiliar en la consecución de las secuencias didácticas. Finalmente, en el último apartado se plantea una propuesta didáctica acorde a lo acotado en el marco teórico.

Como cierre del trabajo se presentan las conclusiones que se han extraído a lo largo de su realización, así como posibles vías de investigación. A continuación, se detallan las fuentes bibliográficas consultadas para la confección del marco teórico y por último, el apartado destinado a los anexos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El papel de las destrezas orales en el desarrollo de la competencia comunicativa

En la actualidad el objetivo que continúa persiguiendo la enseñanza de segundas lenguas se orienta hacia la consecución de la *competencia comunicativa* por parte de los aprendices. A finales de los años 60 se comenzó a observar que la interiorización de las reglas gramaticales y la memorización de los componentes léxicos, como prueba de un correcto dominio del lenguaje, se quedaban obsoletos. La adquisición de una nueva lengua requería la puesta en práctica, por parte de los aprendices, de todos los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos adaptándolos a una situación y a un contexto real. Por tanto, era necesario un cambio dentro de las metodologías que hasta el momento se utilizaban.

El término *competencia comunicativa* surge como evolución al concepto *competencia lingüística* que había sido propuesto por Chomsky previamente. Según la descripción del término hecha por este autor, el aprendiz de una nueva lengua sería capaz de producir enunciados gramaticalmente correctos siguiendo las pautas de la lengua. Sin embargo, Hymes, en 1971, amplía esta descripción acuñando por primera vez el concepto *competencia comunicativa*. Según su descripción, los aprendices no sólo serían capaces de producir oraciones correctas, además estas se amoldarían a cada situación y contexto concreto en las interacciones comunicativas. (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008)

A partir de esta definición, diversos autores del campo de la didáctica de segundas lenguas continuaron profundizando en su explicación. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) recoge la descripción de Canale que, en 1983, divide la competencia comunicativa en otras cuatro subcompetencias:

- Competencia lingüística o competencia gramatical. Se relaciona con todos los conocimientos relacionados con la capacidad de poder producir oraciones gramaticalmente correctas.
- Competencia sociolingüística. Constituye toda la información que comparten los interlocutores en la situación comunicativa o sus intenciones comunicativas y la forma en la que se comparte esta información.
- Competencia discursiva. Se relaciona con el dominio de todas aquellas estructuras que permiten al aprendiz comunicarse eficazmente, a través de textos

tanto orales como escritos en diferentes momentos de comunicación. Algunos ejemplos de este tipo de recursos son el uso de conectores y marcadores discursivos que dan coherencia a un texto.

- Competencia estratégica. Envuelve todos aquellos medios verbales y no verbales que permiten dar sentido a lo que se quiere comunicar, así como las herramientas necesarias que facilitan la resolución de las dificultades que se les presentan a los estudiantes en la interacción comunicativa.

En contraste con este modelo, Bachman (1990) años más tarde presenta una estructura que difiere del modelo propuesto por Canale principalmente en un punto. No incluye la competencia estratégica dentro de la división de la competencia comunicativa, puesto que la considera como un elemento que tiene identidad propia y que es general a todos los individuos. En su aplicación al aprendizaje de una segunda lengua, la competencia estratégica junto con los comportamientos psicofisiológicos y la competencia comunicativa conforman los elementos que capacitan al aprendiz a intervenir eficazmente en el proceso de comunicación.

Asimismo, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* (2002) adopta y adapta el término de *competencia comunicativa* como objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y lo divide en tres componentes: el lingüístico, sociolingüístico y el pragmático sin hacer referencia al componente estratégico. De los modelos presentados anteriormente se dirime que el término *competencia comunicativa* conjuga los conocimientos de la lengua con la habilidad de utilizarlos en contexto. Además, estas capacidades permiten al estudiante de una nueva lengua producir y comprender enunciados coherentes y adecuados a cada situación comunicativa, con el uso de la lengua meta como medio para intervenir en los intercambios comunicativos, ya sean orales o escritos.

La aplicación a las aulas de esta nueva concepción de la enseñanza tuvo su máxima representación en el enfoque comunicativo. El objetivo final de esta metodología se encuentra en el desarrollo de la competencia comunicativa preparando al estudiante para una comunicación real con interlocutores nativos. Para ello, se usa la lengua meta como medio para la realización de todo tipo de actividades dentro del aula y no sólo como objeto de estudio. Igualmente, se propician situaciones de comunicación que recogen características propias de conversaciones auténticas y se utilizan recursos reales (textos o grabaciones). (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2008)

Los beneficios de la implantación de esta metodología, que comenzó a tener popularidad en los años 80 y 90, siguen reflejándose aún hoy en día. Los estudiantes de una lengua extranjera buscan como meta final establecer una interacción efectiva con los hablantes nativos de la lengua que están aprendiendo. Por consiguiente, la finalidad que se persigue dentro de las aulas de lengua extranjera es conseguir que los estudiantes sean capaces de comunicarse de manera autónoma y eficiente en contextos concretos con la lengua meta. Las destrezas orales en este sentido cobran importancia puesto que se transforman en el medio a través del cual el aprendiz podrá adquirir, perfeccionar y desarrollar su aprendizaje. (Llach, 2007:162-163)

Igualmente, como se menciona en Moreno Fernández (2002, citado en Montañés, 2016:8) la expresión oral sólo tiene sentido dentro del campo de la comunicación, cuando adquiere el sentido de interacción, proceso en el que interviene tanto la comprensión como la expresión. No obstante, el paso de una destreza a otra no es automático: aunque el estudiante tenga muy desarrollada su capacidad de escuchar y comprender un mensaje, no podrá expresarse en la lengua extranjera eficazmente si previamente no ha llevado a cabo una práctica exhaustiva de esta destreza.

2.1.1. Las destrezas orales en el aula de ELE

Hoy en día, las destrezas orales disfrutan de un gran momento dentro de la enseñanza de segundas lenguas, en la enseñanza de español en particular, puesto que han logrado reconvertir el papel que se les atribuía de escasa relevancia en los métodos estructuralistas frente a las habilidades escritas. Por un lado, se refleja en la creciente importancia que su desarrollo adquiere tanto para los profesores como para alumnos. Motivo por el cual, entre otros aspectos, se promueve el uso de la lengua oral tanto en la transmisión de instrucciones y explicaciones por parte de los profesores como por la interacción alumno-profesor. Por otro lado, desde el punto de vista de los aprendices el dominio de las habilidades orales es la meta final que persiguen en el aprendizaje de una lengua extranjera. (Cabezuelo, 2005)

Estas habilidades, que se activan en el intercambio comunicativo, forman parte de las destrezas lingüísticas que se clasifican siguiendo dos criterios: según cómo es su transmisión (oral o escrita) y el papel que desempeñan en la comunicación (productiva o receptiva). El *MCER* (2002), recientemente incluye otras dos destrezas que complementan a las anteriores: por un lado, la interacción (proceso de negociación entre dos o más interlocutores dentro del acto comunicativo) y por otro, la mediación (en el

que el aprendiz ejerce el papel de mediador con la intención de conseguir que el acto de comunicación se realice eficazmente).

De esta forma, se deduce que las destrezas orales están compuestas por la comprensión oral, la expresión oral, la mediación y la interacción visto desde la perspectiva de intercambio comunicativo, ya que como menciona Baralo (2002:164):

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción, la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. Esto no quiere decir que el estudiante sea capaz de adquirirlas de la misma forma, con el mismo perfeccionamiento y manejo; es necesaria una práctica constante con todas y cada una de ellas.

Asimismo, es importante mencionar que estas destrezas, aunque forman parte del objetivo ideal de un estudiante al aprender una nueva lengua, implican una gran complejidad en su aprendizaje debido a la variedad de procesos que tienen lugar en las interacciones comunicativas. El *diccionario de términos clave de ELE*, (2008) señala algunas de las características que describen el discurso oral:

- Naturaleza plurigestionada. El texto final, que se desarrolla a lo largo de la conversación, se crea a partir de los intercambios producidos por los interlocutores alternando sus turnos de palabra.
- Mayor grado de imprevisibilidad y espontaneidad respecto al texto escrito. No existe posibilidad de predicción sobre lo que va a ocurrir a lo largo de la conversación aunque exista una preparación previa. La propia interacción va creando el texto.
- Integración de códigos. No sólo se emplea la palabra como código, intervienen otra serie de elementos paralingüísticos: los rasgos suprasegmentales (la entonación, el ritmo del habla, el tono de la voz, las pausas, etc.), los elementos cinéticos (los gestos o los movimientos que acompañan a lo que se dice) y los elementos proxémicos (la cercanía o lejanía que existe entre los interlocutores, usualmente afines a la cultura de la lengua meta)

- Abundancia de referencia exofórica. Dado que tanto el emisor como el receptor comparten tiempo y espacio aumenta el uso de recursos deícticos (nosotros, tú, aquí, etc.) específicos a cada situación comunicativa.
- Abundancia de información implícita. No se explica con detalle toda la información que se intercambia, puesto que, se deduce por el contexto.
- Predominio de la modalidad expresiva y conativa. Los textos orales tienen más en cuenta la presencia del destinatario que el texto escrito. De ahí, que se empleen muchos recursos lingüísticos que llamen la atención del destinatario, como las preguntas retóricas, los vocativos o las oraciones exclamativas e imperativas.

Se observa en esta descripción del discurso oral que el conocimiento del código lingüístico es insuficiente. Por consiguiente, los aprendices también deben saber manejar las microdestrezas que se desprenden de las destrezas orales, tanto a nivel de comprensión como de expresión, puesto que, los capacitarán para la realización de las actividades que se les presentan en el aula. Una vez adquiridas en ese espacio, los estudiantes podrán trasladarlas a un contexto real de comunicación en el que intervengan hablantes nativos pudiendo interactuar adecuadamente.

Así, las microdestrezas que conforman la comprensión oral se ordenarían de la siguiente forma (Cassany, Luna y Sanz, 2002: 107-108):

Reconocer	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentar el discurso oral que se escucha en las distintas unidades que la componen: sonidos, palabras, artículo, verbo, etc. - Identificar los fonemas, morfemas y palabras de la lengua
Seleccionar	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las palabras relevantes de un discurso de las que no lo son - Agrupar cada uno de los elementos en unidades superiores, desde la más básica (los sonidos) hasta los más complejos (apartados temáticos)
Interpretar	<p>Comprender el contenido del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender la intención y el propósito comunicativo - Identificar el mensaje - Comprender las ideas principales y las ideas secundarias - Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes

	<p>Comprender la forma del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender la estructura del discurso - Identificar las palabras los conectores que marcan la estructura del texto: el inicio y el final de un nuevo tema o el cambio de temática - Identificar el dialecto y el registro del discurso - Captar el estilo del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
Anticipar	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar la comprensión del discurso activando la información previa de la que disponemos sobre la persona o tema - Poder prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso. - Anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho
Inferir	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar inferencias sobre los datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc. - Poder extraer la información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, etc. - Interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, etc.
Retener	<ul style="list-style-type: none"> - Retener las informaciones más relevantes de un discurso oral: tema y datos básicos; la situación y el propósito comunicativo; la estructura del discurso; algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes) - Utilizar las distintas formas de memoria (visual, auditiva olfativa, etc.) para conservar la información

Tabla 1. *Las microdestrezas de la comprensión oral.* Cassany, Luna y Sanz (2002: 107-108)

Por su parte, las microdestrezas que describen la expresión oral son las siguientes (Cassany, Luna y Sanz, 2002: 148-149):

Planificar el discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar la situación y usar soportes escritos para preparar la intervención - Anticipar y preparar tanto el tema como la interacción
------------------------	--

Conducir el discurso	Conducir el tema <ul style="list-style-type: none"> - Buscar temas adecuados para cada situación - Iniciar o proponer un tema - Dar por terminada una conversación - Desviar o eludir un tema de conversación - Relacionar un tema nuevo con uno viejo
	Conducir la interacción <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir - Utilizar eficazmente el turno de palabra - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra
Negociar el significado	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar la comprensión del interlocutor
Producir el texto	Facilitar la producción <ul style="list-style-type: none"> - Simplificar la estructura de la frase - Usar expresiones y fórmulas rutinarias - Usar pausas y repeticiones
	Compensar la producción <ul style="list-style-type: none"> - Autocorregirse - Reformular lo que se ha dicho
	Corregir la producción <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciar con claridad los sonidos del discurso - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua
Aspectos no verbales	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: volumen, matices, tono - Usar gestos y movimientos adecuados - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores

Tabla 2. *Las microdestrezas de la expresión oral.* Cassany, Luna y Sanz (2002: 148-149)

La complejidad de estas dos destrezas y sus correspondientes microdestrezas, en las que intervienen multitud de procesos, nos hace ver la importancia de su tratamiento integral dentro del aula desde los niveles iniciales. Por tanto, las tareas comunicativas que se desarrollen en el aula no sólo deben crear situaciones comunicativas en las que se pueda practicar la lengua meta, sino que, además, deben ir acompañadas de una serie de mecanismos que ayuden a los estudiantes a solventar los inconvenientes con los que se puedan encontrar en esa práctica. Estas herramientas o estrategias permiten que el

estudiante no fracase en su intento de comunicar incluso con su escaso dominio de la lengua, con lo cual mantiene su práctica y aprendizaje con la lengua extranjera.

2.1.2. La importancia de la competencia estratégica en el dominio de las destrezas orales

A partir de la explicación del término *competencia comunicativa* se puede configurar los principios sobre los que se sienta su definición, así como el papel trascendental que tiene en el desarrollo de la habilidad comunicativa. Como ya fue mencionado, el primer modelo que define el concepto de *competencia comunicativa* incorporando el componente estratégico es el de Canale en 1983. Esta nueva visión divide la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: competencia lingüística, competencia sociolingüística, discursiva y competencia estratégica. Para este autor la *competencia estratégica* se encarga de dos funciones principalmente: suplir los fallos que puedan surgir en la comunicación (por carencias en la falta de conocimiento y dominio de lengua meta) y beneficiar la efectividad de la comunicación. (Llobera, 1995, citado en Fernández, 2004:578)

Bachman (1990), años más tarde hace una nueva reinterpretación de la *competencia comunicativa* cambiando su nombre por el de *habilidad lingüística comunicativa* y propone una nueva organización de sus componentes en tres apartados: competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La importancia de la competencia estratégica radica en su capacidad de activación en los demás conocimientos (lingüísticos, léxicos, etc.) que posee el aprendiz en el momento de interactuar. Además, este modelo incorpora los estados que tienen lugar en la competencia estratégica:

- Evaluación. Consiste en analizar la situación de comunicación y los recursos de los que se dispone para conseguir la meta
- Planificación. Se recopila la información obtenida y se estructura.
- Ejecución. Se recurre a los mecanismos psicofisiológicos para llevar a cabo producción en el modo y canal adecuados.

El MCER (2002) en cambio no ofrece una definición del término *competencia estratégica* como concepto preciso, sin embargo, hace menciones al término *estrategia*, *estrategias de comunicación* y a su clasificación (de estos conceptos hablaremos con más detenimiento en el apartado destinado específicamente a su tratamiento).

Por su parte, el *Diccionario de términos clase de ELE* (2008) presenta la siguiente definición de *competencia estratégica*:

Una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

La enseñanza del componente estratégico dentro de las destrezas orales está legitimado puesto que son técnicas que los estudiantes ya emplean en la práctica de su lengua materna y en su aprendizaje en general, sin ser conscientes de ello. El uso de recursos como la mímica, la señalización de palabras importantes dentro de un texto, el aprendizaje de vocabulario a través de listas, etc. son algunos ejemplos de las técnicas que los estudiantes ya usan en su día a día. Por consiguiente, es tarea del profesor hacerlas visibles como medio para solventar las dificultades que se les presenten en el intercambio comunicativo. Como menciona Oxford (1990:8), las estrategias son especialmente importantes en el aprendizaje del lenguaje porque son herramientas que activan, favorecen la autonomía del aprendizaje e influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, Pinilla (2004:437) recalca que la incorporación del componente estratégico en las programaciones de un curso y en los materiales didácticos que se usan en el aula es imprescindible. Con el tratamiento de esta destreza, se proporciona al estudiante los elementos y mecanismos necesarios para estrechar el vacío que produce entre el escaso conocimiento que tiene de la lengua, sus recursos lingüísticos y las situaciones comunicativas en las que podrá intervenir. Los recursos a los que se refiere esta autora se pueden ver ejemplificados en la siguiente tabla:

Competencia estratégica	
Por deficiencias lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de fuentes de referencia como diccionarios - Uso de la aclaración o la repetición para asegurar la comprensión - Uso de la comunicación no verbal como los gestos.
Por deficiencias discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso al conocimiento que se tiene de la lengua materna sobre modelos discursivos

Por deficiencias sociolingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de una misma estructura gramatical para expresar diferentes funciones comunicativas - Acceso al conocimiento que se tiene de la lengua materna sobre la adecuación de las funciones comunicativas
------------------------------------	--

Tabla 3. *Uso de la competencia estratégica por deficiencias en las otras subcompetencias.* Adaptado de Canale, 1983, citado en Pinilla, 2004:437.

La finalidad que se busca en el desarrollo de la competencia estratégica dentro del aula tiene varias vertientes. Por un lado, se observa la potencialidad de enseñar este componente desde las etapas más iniciales, puesto que, es en estas donde se pueden sentar las bases que ayuden al aprendiz a adquirir las destrezas orales de manera adecuada. Por otro lado, son elementos que los estudiantes por sí solos ponen en funcionamiento en el momento en el que ven dificultades para comunicarse, como puede ser recurrir al uso de gestos para hacerse entender. En este caso, la tarea del profesor se centraría en hacer saber qué estrategia es la más adecuada en cada caso y cómo aplicarla. Además, se pretende infundir seguridad en el manejo de la expresión y comprensión oral en los estudiantes, a través de la transmisión de los recursos necesarios que los ayuden a superar las barreras y temores iniciales. Finalmente, es un componente estrechamente vinculado con la competencia comunicativa lo que hace que su aprendizaje sea un paso previo para la obtención de esta.

Los propósitos que se reflejan en las líneas anteriores se pueden resumir en los siguientes puntos recogidos por Vázquez (2012:192):

- Eficacia. Los aprendices al disponer de una gran fuente de estrategias pueden gestionar mejor su propio aprendizaje. Los objetivos que se plantean no sólo los conocen sino que saben cómo alcanzarlos eficazmente.
- Motivación y autoconfianza. Correlación positiva entre el número de estrategias empleadas y el aumento de la motivación, cuanto más se usan las estrategias más motivación se genera. Además, tiene como consecuencia que los aprendices se involucren más con los procesos lingüísticos. Por último, poder acceder a un mayor número de recursos por parte de los estudiantes para solventar los problemas genera una mayor confianza frente a las dificultades.
- Independencia. La enseñanza de estrategias a los estudiantes y su entrenamiento provoca una menor dependencia de la figura que enseña y están preparados para solventar cualquier situación imprevisible.
- Autonomía en el aprendizaje.

- Transferencia a otros campos de aprendizaje o a la adquisición de otras lenguas
- Existencia de una relación entre las estrategias y las competencias.

2.1.2.1. Evolución del concepto estrategia en la enseñanza de lenguas

La dificultad en la búsqueda de una definición de *estrategia* se entiende desde el punto de vista de su propia naturaleza, puesto que en ella tienen lugar multitud de procesos como se ha ido reflejando en líneas anteriores. La aplicación de este concepto en el campo del aprendizaje incluiría todos los procesos que son necesarios en el tratamiento de la información que se va recibiendo, esto es, la adquisición, la codificación, el almacenamiento y la recuperación de lo asimilado. Por tanto, las estrategias en este sentido se relacionan con los procesos mentales que se llevan a cabo para conseguir facilitar el aprendizaje. (Sánchez, 2010:6)

Su transferencia al campo del aprendizaje de una lengua extranjera lleva a definir el concepto de *estrategia* con la realización de una actividad comunicativa. En base a la definición de competencia comunicativa, adquirir una lengua significa aprender a comunicarse con ella, por lo que las estrategias para el aprendizaje de la misma se centran en entender, expresar o interaccionar. Esto no quiere decir que en las situaciones de comunicación solo intervengan las estrategias de tipo comunicativo, puesto que, se requiere del uso de estrategias más generales como pueden ser del tipo cognitivo o afectivo. (Sánchez, 2010:7)

El primer autor que aplicó el término de *estrategia* al campo del aprendizaje de segundas lenguas fue Selinker (1972) en sus estudios sobre la interlingua de los estudiantes. Desde su punto de vista las estrategias se componían de cinco elementos: transferencia lingüística desde su L1, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje de la L2, estrategias de comunicación de la L2 e hipergeneralización de las reglas de la L2.

A partir de entonces son muchos los autores que han aportado sus conocimientos al campo del estudio de las estrategias. Tal y como se ha señalado líneas más arriba el proceso de definición de las estrategias es una tarea compleja, esto se refleja en la variedad de autores que han intentado abordarla y los diferentes planteamientos que se dan a su descripción.

Para comenzar, Pinilla (1994) establece tres etapas que hablan sobre el estudio de las estrategias:

- Fase lingüística o descriptiva (abarca desde los años 1972-1983). En un primer momento, se entendía que las estrategias de comunicación surgían a partir del error que se producía entre la expresión oral y las reglas gramaticales al no concordar. Más adelante se pasó a describir las estrategias de comunicación como mecanismo para resolver los problemas que surgían en una conversación entre los interlocutores, a través de la cooperación. La representante de esta teoría fue la autora Elaine Tarone. A esta idea surgieron críticas puesto que no se tenían en cuenta las estrategias que surgían fuera de este contexto (Pinilla, 1994:166-167).
- Fase de transición (popular en los comienzos de los ochenta). Los principales representantes de este periodo son los autores Faerch y Kasper (1983). Estos describen las estrategias como “planes conscientes y verbales” que realiza el aprendiz para solucionar un problema comunicativo al intentar alcanzar un objetivo comunicativo determinado.
- Fase cognitiva (a partir de 1985). Como su propio nombre indica sigue una corriente cognitiva, pues interpreta las estrategias como procesos mentales. Durante este periodo la principal representante fue la autora Ellen Bialystok. (Pinilla, 1994:167)

Hasta este punto se puede considerar que el tratamiento del concepto de *estrategia* tiene un valor de búsqueda del significado y comprensión de su naturaleza. Sin embargo, una vez superado este período, a partir del año 1985, las propuestas de los autores se centran en la presentación de diferentes taxonomías. A lo largo de los siguientes párrafos se hace una revisión de los diferentes modelos presentados hasta el momento.

Ellis (1985) hace una diferencia entre lo que se conoce como estrategias sociales y estrategias cognitivas y las estrategias de aprendizaje en medio de estas dos. Asimismo, señala que el proceso de aprendizaje se realiza mediante dos fases: por un lado, la fase de repetición de fórmulas; por otro, la de construcción creativa con el uso de las siguientes estrategias: a) formación de hipótesis: simplificación (hipergeneralización y transferencia); b) inferencia; c) verificación de hipótesis receptiva, productiva, metalingüística, interactiva; d) automatización: práctica formal y práctica funcional.

Rubin (1989) clasifica las estrategias en tres categorías: las de aprendizaje (divididas en cognitivas y metacognitivas), las de comunicación y las sociales. Asimismo, subdivide cada una de las estrategias siguiendo el criterio del proceso de tratamiento de la información. Así, dentro de las estrategias de aprendizaje encontramos las estrategias de obtención y proceso de almacenamiento de la información. Las estrategias de comunicación se dividen en las de proceso de uso: recuperación y utilización. Por último, las estrategias sociales se dividen en más estrategias sociales. (citado en, Fernández, 2004:424)

O'Malley y Channot (1990) hacen mención a las estrategias de aprendizaje y no a las de comunicación. La clasificación se organiza en función de los procesos que se activen: metacognitivas (con ellas se hace una reflexión del aprendizaje), cognitivas (tienen su campo de actuación en la identificación de la nueva información que se recibe así como los pasos que se siguen para interiorizarla) y socioafectivas (procesos que llevan a interiorizar la dimensión afectiva en el aprendizaje).

Oxford (1990) divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: directas (aparecen cuando se activan procesos mentales y se actúa directamente sobre la lengua meta) e indirectas (forman parte del proceso de aprendizaje pero no actúan sobre la lengua meta). A su vez, cada una de estas estrategias se ordenan de la siguiente manera: las estrategias directas se componen por las de memoria, cognitivas y compensatorias; en las estrategias indirectas se encuentran las metacognitivas, afectivas y sociales.

El *MCER* (2002) también hace mención al concepto de estrategia y presenta una clasificación de las estrategias de comunicación sin hacer referencia a las de aprendizaje. La interpretación del concepto de estrategia se realiza de la siguiente forma:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento sus destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completa con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (*MCER*, 2002:60-61)

Asimismo, ofrece una clasificación de las estrategias de comunicación atendiendo a dos principios: por un lado, a la aplicación de los principios metacognitivos

(planificación, ejecución, control y reparación); por otro, a los cuatro tipos de destrezas lingüísticas (comprensión, expresión, interacción y mediación). A lo largo de los apartados 4.4.1., 4.4.2., 4.4.3., 4.4.4., determina los tipos de estrategia que describen cada una de las cuatro actividades de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación) en función de la fase en la que se encuentren (planificación, ejecución, control o reparación).

A modo de ejemplo de las estrategias que se especifican en cada una de las destrezas lingüísticas, en el siguiente cuadro se pueden observar las que conciernen a este TFM, las relativas a la expresión oral:

Estrategias de expresión	
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación - Atención al destinatario - Reajuste del mensaje
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> - Compensación
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Control del éxito
Corrección	<ul style="list-style-type: none"> - Autocorrección

Tabla 4. *Estrategias de comunicación aplicadas a la expresión oral. MCER (2002:67)*

Asimismo, cabe señalar que en los cuadros descriptivos en los que aparecen las estrategias de expresión no se reflejan los descriptores para los niveles de usuario básico (A1 y A2). El perfil de alumno que se ha escogido para este trabajo (con edades comprendidas entre los once y los catorce años) en la enseñanza pública de Inglaterra puede llegar a un nivel máximo de A2. Se considera que para obtener un mayor dominio de la lengua se deben crear más oportunidades de comunicación fomentando su aprendizaje desde niveles iniciales así como el uso de las estrategias de aprendizaje.

Nakatani (2006) ha realizado un inventario con todas aquellas estrategias de comunicación oral a partir de una investigación que realizó con estudiantes que verbalizaron las estrategias que utilizaban. De esta manera, las estrategias de comunicación oral pueden dividirse en ocho grupos: socioafectivas, las orientadas a la fluidez, negociación del significado mientras se habla, aquellas orientadas a la precisión, las que envuelven la reducción y alteración del mensaje, las estrategias no verbales mientras se habla, el abandono del mensaje y el intento de pensar en inglés, que constituía su L2.

Como conclusión, se puede decir que aún sin llegar a un acuerdo se observa en todos estos modelos y teorías presentados la importancia que para los autores representa el uso de estrategias, en su aplicación al aprendizaje de lenguas en general y en lo que concierne a este trabajo, del español en particular. Además, promueven la integración de estas estrategias desde distintos planos: el metacognitivo (se fomenta la autonomía del aprendizaje y el uso de las estrategias), el cognitivo (se fomenta el control y el acceso a la L2 para aprender) y el socioafectivo (con el control de las propias emociones y la motivación). (Navarro, 2012:15-16)

2.1.2.2. Definición de estrategias de aprendizaje y comunicación

Trazar una línea que separe la definición que se hace de las estrategias de comunicación y aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas se convierte en una tarea de difícil resolución, puesto que durante el aprendizaje estas estrategias se combinan y se usan por igual. Por su parte, las *estrategias de aprendizaje* tienen un sentido más general y amplio, su aplicación no sólo se realiza en el estudio de una nueva lengua sino que puede abarcar más ámbitos. *Las estrategias de comunicación* destacan en su aplicación dentro de la enseñanza de una lengua extranjera y en el uso de la misma. Por tanto, para poder diferenciar unas de otras habría que ceñirse a la finalidad que persiguen, ya sea facilitar el proceso de aprendizaje o hacer uso de la lengua en cualquier situación comunicativa, más que en el tipo de estrategia. (Sánchez, 2010:7-8)

La autora Fernández (2004:581), hace alusión a los términos *estrategias comunicativas* y de *aprendizaje*. Señala que los primeros estudios realizados sobre este tema se centraron en las *estrategias de comunicación*, cuya descripción aludía a todos aquellos proyectos que se activaban al utilizar la lengua para lograr concluir las metas comunicativas. Más tarde las investigaciones se concentraron en tratar las *estrategias de aprendizaje* entendiendo que la finalidad del aprendizaje de la lengua era el uso en la comunicación. Por tanto, las estrategias constituían todos aquellos procesos que estimulan la obtención de la meta prevista. Sin embargo, resulta difícil distinguir si las estrategias que emplea el estudiante están orientadas al aprendizaje o a la comunicación.

Por otra parte, Sánchez (2010:8), señala que las estrategias pueden considerarse de tres maneras diferentes:

- Estrategias generales que se encuentran presentes en el proceso de aprendizaje y ajenas al uso de la lengua, como puede ser memorizar y retener el vocabulario a largo plazo.
- Estrategias que pueden considerarse tanto de aprendizaje como de comunicación dependiendo del objetivo que se busque, como por ejemplo la autoevaluación.
- Estrategias comunicativas, que al mismo tiempo forman parte de las estrategias de aprendizaje porque favorecen su proceso, son las que se activan en la interacción, expresión o comprensión. Un ejemplo de este tipo de estrategias sería parafrasear, definir o describir cuando no se conoce una palabra.

Aunque ambos tipos de estrategias intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua las estrategias de comunicación gozan de mayor protagonismo. Sin embargo, en este trabajo se ha optado por el uso del concepto *estrategia de aprendizaje* visto desde una perspectiva integral en la que también se incorporan las estrategias de comunicación. Se deduce que en el proceso de comunicación en el que se aprende la lengua extranjera a través de su propio uso, intervienen multitud de procesos que hacen que se activen todas las estrategias necesarias y no sólo las comunicativas. Asimismo, se pretende que mediante el desarrollo de estas dos estrategias se alcance una verdadera competencia estratégica en los aprendices. Tal y como señala Fernández (2004:582), “aprender una lengua es aprender a utilizarla- a comunicarse con ella- y, por tanto, todas las estrategias que faciliten el aprendizaje comunicativo serán estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación”

En este sentido, se entiende que las *estrategias de aprendizaje* son:

“...acciones específicas que realiza el aprendiz para hacer de su aprendizaje algo más sencillo, rápido, divertido, independiente, efectivo y transferible a nuevas situaciones. Son estrategias orientadas hacia la consecución de la competencia comunicativa, ayudando a los estudiantes a participar activamente en situaciones reales de comunicación. Las estrategias en este caso operan en ambos sentidos, general y específico en el sentido de mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa.” (Oxford, 1990:8)

Estas acciones, además, siguiendo la línea de la misma autora, presentan una serie de características que las especifican:

- Promueven la consecución de la competencia comunicativa

- Fomenta el autoaprendizaje del aprendiz
- Amplia las tareas de las que se debe encargar el profesor dentro del aula
- Son estrategias encaminadas a la resolución de problemas
- Son acciones específicas que tienen lugar en el aprendiz
- Envuelven más ámbitos del aprendiz, no sólo en el terreno cognitivo
- Complementa el aprendizaje directa e indirectamente
- No siempre es observable
- Suele ser consciente
- Puede ser enseñado
- Es flexible
- Está influenciado por múltiples factores (Oxford, 1990:9)¹

Por último, se presenta la siguiente clasificación de las estrategias de aprendizaje diseñada por Rebecca Oxford (1990). Pese a las críticas que ha recibido el modelo se considera que recoge una estructuración completa, en la que se incluyen tanto las destrezas comunicativas de la lengua como ejemplos prácticos para llevarlas a la práctica. Esta taxonomía se divide en dos grandes grupos: por un lado, se encuentran las estrategias directas que intervienen directamente en el uso de la lengua meta en cada una de las situaciones y actividades concretas; por otro lado, se encuentran las estrategias indirectas que complementan a las estrategias directas en el proceso de aprendizaje. (Oxford, 1990:14-15)

Entre las estrategias directas se encuentran²:

De memoria	Crear asociaciones mentales	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupar - Relacionar con lo conocido - Contextualizar
	Asociar con imágenes o sonidos	<ul style="list-style-type: none"> - Usar imágenes o dibujos - Crear campos semánticos - Usar palabras claves - Relacionar con palabras fonéticamente parecidas
	Repasar	
	Emplear una acción	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar con una sensación

¹ Traducción propia

² Traducción propia

		<ul style="list-style-type: none"> - Usar técnicas mecánicas (por ejemplo: seguir una orden, etc.)
--	--	---

Tabla 5. *Estrategias directas de memoria.* Oxford (1990:18-19)

Cognitivas	Practicar	<ul style="list-style-type: none"> - Repetir - Practicar con sonidos - Reconocer y usar estructuras y modelos - Ensayar
	Recibir y enviar mensajes	<ul style="list-style-type: none"> - Extraer la idea principal - Usar distintas fuentes o recursos para enviar o recibir mensajes
	Analizar y razonar	<ul style="list-style-type: none"> - Razonar deductivamente - Analizar expresiones - Contrastar lenguas - Traducir - Transferir
	Organizar la información recibida para poder utilizarla	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar notas - Resumir - Subrayar

Tabla 6. *Estrategias directas cognitivas.* Oxford (1990:18-19)

Compensatorias	Adivinar por el sentido	<ul style="list-style-type: none"> - Usar claves lingüísticas o extralingüísticas
	Superar carencias	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiar a la lengua materna - Pedir ayuda - Usar gestos o mímica - Evitar o abandonar la comunicación - Seleccionar el tema - Ajustar o cambiar el mensaje - Inventar palabras

		- Usar sinónimos o perífrasis
--	--	-------------------------------

Tabla 7. *Estrategias directas compensatorias*. Oxford (1990:18-19)

Entre las estrategias indirectas se encuentran³:

Metacognitivas	Enfocar y delimitar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Visión de conjunto, inserción en lo conocido - Centrar la atención - Dar prioridad a la comprensión
	Ordenar y planear el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir cómo se aprende - Organizar el estudio - Formular los objetivos - Identificar la finalidad de cada tarea - Planear para realizar una tarea - Buscar oportunidades para practicar
	Evaluar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar los problemas y buscar soluciones - Evaluar su propio progreso

Tabla 8. *Estrategias indirectas metacognitivas*. Oxford (1990:20-21)

Afectivas	Reducir la ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> - Usar técnicas de relajación - Usar música - Recurrir al humor o la risa
	Animarse a uno mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en los propios aspectos positivos - Recompensarse
	Controlarse las emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Escribir un diario sobre el propio proceso de aprendizaje de la lengua - Compartir con otros los

³ Traducción propia

		sentimientos acerca del aprendizaje
--	--	-------------------------------------

Tabla 9. *Estrategias indirectas afectivas*. Oxford (1990:20-21)

Sociales	Hacer preguntas	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aclaraciones, verificar - Pedir correcciones
	Cooperar con otros	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar con los compañeros de clase - Interactuar con hablantes de nivel superior o nativos
	Empatizar con los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el entendimiento cultural - Ser consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás

Tabla 10. *Estrategias indirectas sociales*. Oxford (1990:20-21)

2.1.2.3. ¿Cómo llevar las estrategias al aula desde edades tempranas?

El presente trabajo ha hecho una síntesis sobre el papel que juegan las estrategias de aprendizaje en el desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas orales y en consecuencia, en el de la competencia comunicativa. Determinar qué tipo de entrenamiento estratégico se va a seguir en el aula es bastante significativo pues es la manera en la que estudiantes y profesores practicarán hasta incorporarlas en sus esquemas mentales. Se comenzará con los tipos de entrenamiento estratégico que propone Rebecca Oxford en su libro. A continuación, se realizará una exposición de tres modelos diseñados para llevar a cabo la incorporación de las estrategias en el aula.

Para Oxford (1990:202-203) el entrenamiento de las estrategias se puede llevar a cabo a través de tres caminos diferentes:

- Despertar la consciencia (*Awareness training*). El aprendizaje de las estrategias en este tipo de entrenamiento se realiza a través de un acercamiento progresivo a las mismas, conociendo el concepto en general y la forma en la que ayudan a desarrollar una actividad. Se trata solo de introducirlas de manera amena y

motivadora, de esta manera, generar el interés necesario en los estudiantes por las estrategias.

- Entrenamiento estratégico por sesiones independientes (*One-Time Strategy Training*). Se trata del entrenamiento de estrategias específicas e integradas en la realización de una actividad concreta dentro de una sesión de clase. El estudiante puede fijarse el momento en el que ha usado esa estrategia, por tanto, aprende a conocer la situación concreta en la que debe ser empleada además del contexto.
- Entrenamiento estratégico a largo plazo (*Long-Term Strategy Training*). Al igual que en el tipo de entrenamiento anterior, supone usar uno o varios tipos de estrategias en la realización de un ejercicio en un momento puntual de la sesión. La diferencia con el anterior es que en este caso tiene una mayor duración y cubre un mayor número de estrategias.

Siguiendo esta tipología de entrenamientos, los modelos que se presentan a continuación siguen un tipo de preparación que podríamos enmarcar dentro del entrenamiento estratégico a largo plazo. Creemos que puede ser el procedimiento más eficaz para llevar al aula puesto que los estudiantes tendrán más tiempo de interiorizar y habituarse al uso de las estrategias de tal manera que puedan ponerlas en práctica en niveles superiores espontáneamente.

El primer modelo diseñado por Ellis y Sinclair (1989 citado en Palacios, 2006:139) proponen una serie de etapas graduadas para incorporar las estrategias en el aula de lengua extranjera:

- Preparación o introducción. Consiste en determinar los conocimientos que los estudiantes poseen acerca de las estrategias de aprendizaje y la disposición que tienen hacia el uso de las mismas.
- Fase de concienciación en el uso de las estrategias de aprendizaje. El objetivo de esta etapa es el de concienciar a los estudiantes en el uso de las estrategias de aprendizaje descubriéndoles estrategias que no les sean tan cercanas o que no hayan empleado nunca. Además, se les hace reflexionar sobre el tipo de aprendizaje que han seguido, sus intereses, el tipo de estrategias que les ayudan, el grado de responsabilidad que tienen en su propio aprendizaje y las distintas formas con las que se podrían evaluar las estrategias de aprendizaje.

- Entrenamiento del alumno en el uso de las estrategias de aprendizaje. Se transmite cómo, cuándo y por qué se pueden usar las estrategias de aprendizaje específicas. Se presentan una serie de estrategias y se fomenta la utilización de las mismas.
- Práctica en el uso de las estrategias de aprendizaje. Como su propio nombre indica se anima a los estudiantes a usar las estrategias puesto que no vale con conocerlas es necesario una puesta en práctica. Para ello, los aprendices elegirán las estrategias que más se adecúen a sus intereses, aunque se les predispondrá sobre el empleo de unas estrategias en específico y de esta manera podrán reflexionar sobre su función una vez finalizada la tarea
- Personalización de las estrategias de aprendizaje. Es la etapa en la que los alumnos hacen un resumen de todo lo que han aprendido en las etapas anteriores, sobre el uso que han hecho de determinadas estrategias e intentarán ver la forma en la que puedan transferirlas o aplicarlas a otras situaciones de aprendizaje.

El segundo modelo pertenece a Oxford (1990:204-208), quien desarrolla el entrenamiento estratégico a largo plazo a través de ocho pasos:

- 1º Se determinan las necesidades de los estudiantes (diseñar el perfil del estudiante) y se determina el tiempo en el que va a tener lugar el entrenamiento.
- 2º Se seleccionan las estrategias que se van a enseñar teniendo en cuenta las necesidades y características de los aprendices. A continuación, se eligen diferentes estrategias teniendo en cuenta factores diversos: las más útiles y adecuadas a los estudiantes, las más fáciles de aprender o aquellas que requieran de más esfuerzo.
- 3º Se reflexiona sobre qué tipo de entrenamiento estratégico es el más adecuado para llevar a las aulas, así como los objetivos del programa que faciliten la transferencia de las estrategias a otras situaciones. Se fomenta el aprendizaje significativo.
- 4º Se valora cómo influye en la motivación la elección de un método de evaluación, entre el uso de calificaciones o la coevaluación entre compañeros.

- 5° Se preparan los materiales y actividades adaptándolos a los materiales que ya se usan para trabajar las estrategias y se elaboran otros recursos que expliquen específicamente cuándo y cómo se emplea cada estrategia. En su elaboración intervienen los estudiantes compartiendo aquellas estrategias afectivas que les resultaron útiles con sus compañeros
- 6° Se lleva a cabo el entrenamiento propiamente dicho. En esta paso se explica a los alumnos la utilidad y la conveniencia del uso de las estrategias, así como la capacidad que tienen de ser transferidas a otras actividades a través de una puesta práctica significativa. Se reflexiona sobre la utilidad que tienen las estrategias usadas. Asimismo, se propone la forma de trabajar las estrategias de tres maneras: la primera consiste en integrarlas en una misma tarea para poder observar cómo se relacionan entre ellas y para poder observar un nuevo punto de vista sobre el aprendizaje. La segunda se lleva a cabo con la presentación individual de las estrategias lo que hace que los estudiantes se centren en su utilidad y eficacia. Por último, el profesor presenta una serie de estrategias que los estudiantes valorarán, para después elegir las estrategias con las que trabajarán individualmente. De este modo, toman parte activa en su aprendizaje.
- 7° Se evalúa el entrenamiento estratégico, proceso que lleva a cabo tanto profesor como alumno. El profesor realiza la valoración mediante observación detectando: si el estudiante mejora su práctica con las competencias, si las estrategias que se han trabajado se mantienen, si se han transferido a otros ejercicios o si la actitud de los estudiantes ha mejorado.
- 8° Se hace una revisión del entrenamiento estratégico. Se debe volver al punto de partida para determinar las necesidades de los aprendices y se vuelve a comenzar con todo el proceso pasando por cada una de las etapas.

Por último, se encuentra el modelo de Fernández (2004:866-873) quien recomienda una enseñanza de las estrategias mediante tres pasos: preparación, entrenamiento, inclusión de los contenidos estratégicos adecuados a las tareas que se programen.

- Preparación. Es una fase en la que se debe cambiar la idea que tienen los estudiantes en otorgar más importancia a los conocimientos que son enseñados por los profesores que el aprendizaje que ellos puedan realizar. Para llevar a

cabo esta transformación se necesita una preparación previa consistente en el desterramiento de las creencias y actitudes que se tienen con el desarrollo de los siguientes puntos: debatir sobre el tipo de creencias que se tienen acerca del aprendizaje de una lengua; debatir sobre los papeles que se reparten los profesores y estudiantes; modificar la actitud hacia la confianza y la responsabilidad; y por último, reflexionar sobre cómo aprende cada persona o sus estilos de aprendizaje.

- Entrenamiento. En primer lugar, se recomienda un entrenamiento específico para aquellos estudiantes que están acostumbrados a seguir fielmente las instrucciones de los profesores o de los libros de texto. Por consiguiente, se necesita destinar las primeras unidades de la programación para realizar este entrenamiento. Las finalidades que se buscarían son: fomentar la motivación, concretar intereses o necesidades de aprendizaje de la lengua, negociar sobre lo que se va a hacer en el curso, etc. Una vez superado este punto el entrenamiento puede realizarse de diversos modos: explícito, destinando tiempo a la práctica de las estrategias, ya sea en la lengua materna o en una segunda lengua; centrado en la práctica temporal de una estrategia en concreto o pequeños pasos en diferentes estrategias que lleven a un objetivo; por último, interdisciplinariamente, llevando a cabo el entrenamiento de la misma estrategia en diferentes áreas, si esto no fuera posible, solo desde el aprendizaje de una segunda lengua.
- Inclusión en cada unidad de los contenidos estratégicos. Una vez que se ha avanzado a lo largo de los dos pasos anteriores, la función de este paso consiste en recopilar todos los listados de estrategias de los que se han hablado anteriormente, plasmarlos en las unidades y en cada actividad. De esta manera, el uso de las estrategias se convierte en una práctica habitual y todos los aprendices desarrollan su capacidad de saber aprender (reflexionan sobre cómo aprender).

Dentro de estos tres modelos presentados más arriba, el que más se puede adecuar al ámbito de secundaria es el expuesto por Ellis y Sinclair, ya que determina unas fases muy claras, sencillas y de fácil adaptación a cada etapa de aprendizaje. No obstante, se necesita un mayor esfuerzo por parte del profesor en el acompañamiento a los alumnos a lo largo de cada una de las etapas. Con el uso de preguntas más sencillas y adecuadas al nivel se puede acotar un poco la libertad que

puedan tener en cuanto a las estrategias que pueden elegir. Así como la necesidad de generar un entrenamiento constante a lo largo de todas las actividades que se les planteen a los estudiantes. Por tanto, se puede desarrollar una rutina a la que sea fácil de acceder, poner en práctica e introducir en el aprendizaje como un proceso natural.

2.2. Contexto de estudio: aprendizaje de español en contextos educativos británicos con alumnos con edades comprendidas entre los once y los catorce años

Antes de comenzar con este apartado es necesario contextualizar el área de estudio en la que se centra este trabajo: Reino Unido. Para empezar, el Reino Unido es una monarquía constitucional que está integrada por cuatro países: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Cada uno de estos países cuentan con un parlamento propio y ejecutivos autónomos que gestionan administran las diferentes áreas de gobierno, como por ejemplo en este caso el área de educación. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:31)

El estudio de lenguas modernas en el Reino Unido experimenta actualmente una tendencia hacia una mayor sensibilidad e importancia en su enseñanza en el sistema educativo. Esto se debe en gran medida a las reformas educativas aplicadas por el Ministerio de Educación del Reino Unido, puesto que, buscan incrementar la presencia de las lenguas extranjeras en los distintos niveles educativos, tanto en el currículum como en los exámenes finales de secundaria. (*El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:470).

Por su parte, el español ha experimentado un aumento en la presencia de las aulas de segundas lenguas convirtiéndose en la segunda opción elegida por los estudiantes, sólo detrás del francés y por delante del alemán (datos obtenidos de *Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:23). Este incremento en el interés que despierta el aprendizaje del español como segunda lengua se debe en gran medida al respaldo de algunos factores externos:

- El aumento en el turismo en España de ciudadanos británicos (18,5 millones de visitantes en 2017) alientan a estudiar el idioma puesto que se ven oportunidades cercanas para practicarlo, con lo que aumenta el grado de motivación

- Se percibe como una lengua global y de futuro
- La importancia que representa América Latina por sus oportunidades económicas y comerciales (datos obtenidos de *El mundo estudia Español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:470).

Asimismo, la enseñanza de lenguas extranjeras en el territorio del Reino Unido es obligatoria solo en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria que comprende las edades entre los once y los catorce años de los estudiantes, esto es así en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. En cuanto a la Enseñanza Primaria la incorporación de una L2 en cada uno de los países del Reino Unido es diferente:

- En Inglaterra la creciente preocupación por fomentar el estudio de una lengua extranjera desde edades tempranas originó que desde el año 2014 se implantará su obligatoriedad en el Enseñanza Primaria. En secundaria la enseñanza de una L2 pasa a ser optativa en su segundo ciclo (catorce y dieciséis años). (*El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:473-474)
- En Gales desde el año 2016 se está llevando a cabo una iniciativa similar a la que ya se realiza en Escocia denominado Enfoque 1+2 (en inglés *1+2 Approach*). Con este enfoque se sigue las recomendaciones de la Comisión Europea que aconseja introducir el aprendizaje de una L2 desde el primer curso de primaria, y una L3 desde el quinto curso de primaria. (*El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:475)
- En Irlanda del Norte se llevó a cabo la puesta en marcha de un proyecto que instauraba la obligatoriedad de enseñar una segunda lengua en primaria durante los años 2010-2015. En el año 2015 se retiró la financiación para este programa con lo que a su vez terminó la obligatoriedad. (*El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:475)
- En Escocia la regulación de las políticas educativas es propia por lo que sus diseños educativos difieren a los que se llevan a cabo en el resto de los países miembro del Reino Unido. En primer lugar, este país está llevando a cabo la aplicación del Enfoque 1+2 (en inglés *1+2 Approach*) siguiendo las recomendaciones de la Comisión Europea. Según estas, se aconseja comenzar a impartir una L2 en el primer curso de primaria y una L3 desde el quinto curso de primaria. Aun así, la enseñanza de una segunda lengua es obligatoria en los dos

últimos cursos de primaria desde hace varios años. En secundaria, sólo es obligatorio el aprendizaje de una lengua moderna desde los doce hasta los catorce años, y pasa a ser optativa a partir de los 15 años. (*El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:475-476)

El objetivo que se persigue en el estudio de una lengua extranjera en todos los países miembro del Reino Unido es el de la realización de los exámenes nacionales (en inglés *General Certificate of Secondary Education o GCSE*) al final de la Enseñanza Secundaria, con la obtención de un certificado que acredita a los estudiantes seguir con su estudio en grados superiores. Estas pruebas, que se realizan al finalizar cada ciclo o nivel, evalúan las competencias adquiridas de los estudiantes en varias asignaturas entre las que pueden elegir examinarse de una segunda lengua. La realidad hace que la preparación de estos exámenes comience ya desde el primer ciclo de secundaria garantizando de esta manera las bases con las que continuar en el segundo ciclo si se opta por elegir de nuevo la segunda lengua. Esto propicia que la enseñanza de la lengua extranjera quede condicionada a los estándares que marca el diseño de las pruebas nacionales en las que la práctica oral de la lengua queda de lado. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:23)

La selección del grupo elegido como destinatario de la propuesta que se presenta en este trabajo corresponde con los cursos escolares del primer ciclo de secundaria (en inglés *Key Stage 3, KS3*), en los que los alumnos tienen unas edades comprendidas entre los once y los catorce años. La preferencia por esta franja de edad se ha realizado, por un lado, en función del alto porcentaje de auxiliares de conversación destinados a las aulas de lengua extranjera, en concreto de español. Por otro lado, se ha decidido seleccionar únicamente el primer ciclo de secundaria debido a que la incorporación de la enseñanza del español en primaria es aún muy reciente. Incluso en muchas instituciones escolares no llega a estar completamente finalizada. Por último, dentro del Reino Unido, se ha optado por centrar el estudio de la enseñanza del español sólo en el contexto educativo de Inglaterra.

2.2.1. El aprendizaje de español en el sistema educativo de Inglaterra

En el sistema educativo de Inglaterra la administración encargada de preparar y aplicar las medidas políticas correspondientes al campo de la educación es el gobierno central. A su vez, estas políticas se reflejan en el *Curriculum Nacional* (en inglés

National Curriculum) (2014), el cual marca los contenidos mínimos para cada curso y etapa educativa. Con esto se busca homogeneizar el nivel de la educación en las escuelas públicas. Sin embargo, este currículo no es obligatorio en los centros privados, en las academias o centros concertados. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:20)

El periodo obligatorio de escolarización abarca desde los cinco años hasta los dieciséis que corresponden con los años en los que tiene lugar la enseñanza de primaria y secundaria. Estas etapas quedan divididas en cuatro ciclos (en inglés *Stages*): Educación Infantil (en inglés *Foundation Stage*), Educación Primaria (en inglés *Key Stage 1* y *Key Stage 2*) y Educación Secundaria (en inglés *Key Stage 3* y *Key Stage 4*). Una vez finalizada la Enseñanza Secundaria los estudiantes realizan unos exámenes nacionales con los que pueden obtener una acreditación (*GCSE*) que les permite continuar con su formación con la enseñanza postobligatoria (*Key Stage 5*) o decantarse por incorporarse al mundo laboral. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:20)

Sistema educativo de Inglaterra

Etapa	Ciclo	Duración/cursos	Edad	Evaluación	Autoridad Educativa
Educación Infantil	<i>Early Years</i>	<i>Nursery</i>	3-4		Ministerio de Educación Británico (<i>Department for Education</i>)
		<i>Reception (R)</i>	4-5		
Educación Primaria	<i>Key Stage 1</i>	<i>Years 1 y 2</i>	5-7		
	<i>Key Stage 2</i>	<i>Years 3, 4, 5 y 6</i>	7-11		
Educación Secundaria Obligatoria	<i>Key Stage 3</i>	<i>Years 7, 8 y 9</i>	11-14		
	<i>Key Stage 4</i>	<i>Years 10 y 11</i>	11-16	<i>GCSE</i>	
Educación Secundaria Post-obligatoria	<i>Key Stage 5</i>	<i>Years 12 y 13</i>	16-18	<i>AS y A-level</i>	

Educación	<i>Bachelor's</i>	3 años	18-21	Universidades
Superior	<i>Master's</i>	2 años	22-24	
Universitaria	<i>Doctorate</i>	3 o 4 años	25-28	

Tabla 11. *Sistema educativo de Inglaterra*. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018:472)

Tal como se ha mencionado en líneas anteriores, la enseñanza de una lengua extranjera en primaria comenzó a ser obligatoria a partir de 2014 y en secundaria lo es solo en el primer ciclo puesto que en el segundo ciclo pasa a ser una asignatura optativa (desde el año 2004). Tradicionalmente el español ocupaba la tercera opción en cuanto a la elección de una segunda lengua por parte de los estudiantes ingleses. Sin embargo, esto hecho ha ido cambiando durante los últimos años, en los cuales, el español ha ido ganando terreno entre los aprendices que quieren aprender esta lengua frente al alemán, lo que la posiciona como segunda lengua preferida. Esto se demuestra a partir de los datos extraídos en el número de matrículas a los exámenes externos de Educación Secundaria (*GSCE*). Estas cifras oficiales son las que mejor reflejan la situación de la enseñanza de segundas lenguas. (*El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:478)

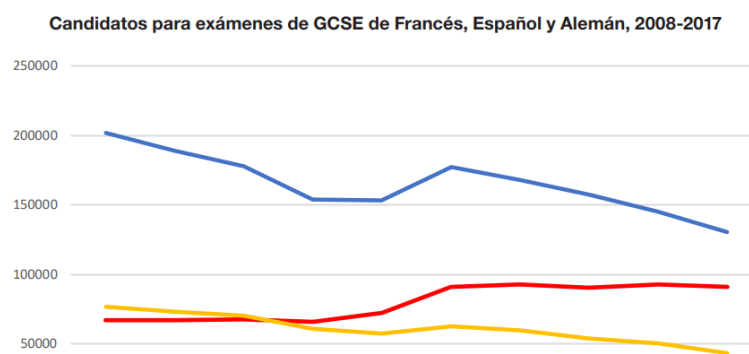


Figura 1. *Candidatos para exámenes de GCSE de Francés, Español y Alemán, 2006-2017*. Fuente: *La enseñanza del español en el Reino Unido: una tendencia al alza*. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018:24)

El prestigio plasmado se ve reflejado también en el porcentaje que alcanzan las escuelas públicas tanto de primaria como de secundaria en la oferta que hacen de enseñanza del español. En el caso de primaria es de un 26% del total de las escuelas y

en secundaria ronda el 81% (datos extraídos de *El mundo estudia español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:479). Pese al crecimiento en la selección del español como lengua extranjera en los centros educativos de primaria y secundaria, las administraciones se encuentran con dificultades que les permitan garantizar la calidad de la enseñanza. Uno de estos inconvenientes se encuentra en la falta de profesorado de español debidamente cualificado, puesto que, la mayor parte de los profesionales tienen una formación en francés. Es en este campo donde la figura del auxiliar de conversación de español tiene un papel muy importante en la difusión del español. La incorporación a las aulas de esta figura presta la ayuda necesaria para generar recursos, acercar a los estudiantes a la cultura o crear oportunidades de práctica oral.

En resumen, los datos y características que se presentan demuestran que existe una presencia firme del español en el sistema educativo inglés. Además, este creciente interés que manifiestan los estudiantes a la hora de elegir esta lengua puede verse influida por algunos de los siguientes motivos:

- Se percibe como un idioma de fácil aprendizaje en parte por su correspondencia entre la pronunciación y la ortografía
- Existe una influencia de la cultura, la música y el deporte
- Los hablantes de español generan una imagen positiva
- La cercanía entre ambos países proporciona oportunidades reales de práctica de la lengua. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:23)

2.2.2. Plan curricular de español en Inglaterra en la etapa 3

Como se ha señalado anteriormente, la regulación de los contenidos que se tratan a lo largo de las etapas educativas vienen determinados por el Ministerio de Educación Británico recogidos en el *Curriculum Nacional* (en inglés *National Curriculum*) (2014). A continuación, se recoge el programa del ciclo que engloba este trabajo: primer ciclo de secundaria (*Key Stage 3*). Además, se cree necesario mencionar que la programación del segundo ciclo de secundaria (*Key Stage 4*) no se presenta en el curriculum. Se deduce que esto es así porque es un ciclo donde la enseñanza de una segunda lengua es optativa y no se estima oportuno presentar sus contenidos en este documento. Aun así, el portal de Internet del gobierno de Inglaterra ofrece la posibilidad de consultar los

contenidos específicos a las tres lenguas más estudiadas (Francés, Alemán y Español) que se evalúan en las pruebas externas (GCSE) que se realizan al finalizar la etapa⁴.

2.2.2.1. *Key Stage 3*

El aprendizaje de una nueva lengua tiene como propósito (Ministerio de Educación Británico, 2014:98)⁵:

“Abrir nuevos caminos con los que los estudiantes puedan enriquecer sus conocimientos, acceder a nuevas culturas que despierten su curiosidad, aprender una lengua con la que puedan expresar sus ideas y pensamientos, crear oportunidades de comunicación con personas nativas y acceder a la literatura de la lengua que aprenden.”

Objetivos generales:

- Comprender y expresarse de forma escrita u oral a través de una variedad de recursos auténticos
- Expresarse de forma oral con confianza, fluidez y espontaneidad, a través de distintas vías de comunicación con las que puedan expresar lo que quieren decir incluidas en los debates o respondiendo a preguntas, con una pronunciación y entonación adecuada.
- Poder escribir textos sin importar su extensión, para distintos propósitos o audiencias y aplicar la variedad de estructuras gramaticales que se hayan aprendido.
- Descubrir y desarrollar el hábito por la escritura en la lengua estudiada.

Objetivo pedagógico⁶

Conocer, aplicar y entender los contenidos, las destrezas y los procesos específicos contemplados en el programa de estudio.

⁴ Enlace al documento en el que se presentan los contenidos que se evaluarán en las exámenes externos (GCSE):

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/485567/GCSE_subject_content_modern_foreign_langs.pdf

⁵ Traducción propia

⁶ Traducción propia

Contenidos
Gramática y vocabulario ⁷
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y uso de los tiempos verbales u otras estructuras que expresen presente, pasado y futuro según proceda a la lengua que se esté estudiando. - Uso y manejo de las diferentes estructuras gramaticales y modelos que reproduzcan distintos registros y variedades lingüísticas. - Uso y desarrollo de una gran variedad de vocabulario que concuerde con las necesidades e intereses de los estudiantes, permitiéndoles que puedan dar o justificar opiniones y tomar parte de discusiones sobre temas variados. - Uso adecuado de la gramática, la puntuación y la ortografía.
Competencia lingüística
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral de las diferentes formas de habla para obtener la información adecuada y responder consecuentemente. - Transcripción de las palabras y pequeñas oraciones que han sido escuchadas con exactitud. - Preparación de conversaciones, familiarizándose con el lenguaje menos habitual y con las respuestas más inesperadas, crear conversaciones sociales como saludos formales o preguntar por la dirección - Expresión y desarrollo de ideas claras, precisas tanto escritas como orales. - Expresión oral coherente y segura, pronunciando y entonando adecuadamente - Lectura y comprensión de un amplio número de materiales, tanto originales como adaptados, captando su propósito, las ideas principales, los detalles, así como generar una pequeña y adecuada traducción al inglés - Lectura de textos literarios en la lengua meta (como puede ser cuentos, canciones, poemas, cartas) para generar ideas, desarrollar la creatividad expresiva y entender el conocimiento de la lengua y su cultura - Escritura en prosa usando una amplia gama de gramática y vocabulario,

⁷ Traducción propia

escribir creativamente para expresar ideas propias del estudiante u opiniones, crear una pequeña y adecuada traducción en la lengua extranjera.
--

Tabla 12. *Descriptores de la asignatura de lenguas extranjeras modernas*. Ministerio de Educación Británico (2014:99-100)

En los descriptores que se exponen en la tabla anterior se puede ver la importancia que se le da a la traducción, el uso correcto de la gramática, la puntuación y la ortografía, rastros de los objetivos fijados por el método gramática-traducción. También se puede observar el peso que sigue teniendo como objetivo de aprendizaje el acceso a los textos literarios. De ahí que pueda existir cierta resistencia, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, a dedicar más tiempo a la práctica del componente oral dentro de las aulas. Es por esto, que la función del auxiliar es indispensable para servir de apoyo a los profesores, con el refuerzo a sus explicaciones más teóricas con actividades más dinámicas en las que exista práctica oral que incorporen la gramática o el vocabulario aprendido.

2.2.2.2. Conclusiones

Una vez hecho un análisis de la programación que corresponde al primer ciclo de secundaria, se ha llegado a una serie de conclusiones. Se echa en falta una especificación en los contenidos en cada una de las lenguas extranjeras ofertadas, ya que aparece de forma global. Puede que dé más libertad a los profesores y a los estudiantes para la elección de los contenidos pero no siempre se cuenta con ellos, por consiguiente, la responsabilidad solo dependerá de los educadores, directores o administraciones. Por otro lado, no se hace mención sobre qué contenidos corresponden a cada uno de los objetivos que se mencionan. Tampoco se habla sobre el método de evaluación aunque sí se hace una pequeña introducción sobre cómo debería ser la enseñanza: una didáctica en la que se traten las cuatro destrezas lingüísticas partiendo de las necesidades de los estudiantes sin olvidar la gramática y el léxico.

Esta visión tan general que se hace acerca de lo que se debería impartir en las aulas enseñando una segunda lengua, no permite realizar un análisis más profundo para determinar qué tratamiento se hace de las destrezas orales o las estrategias de aprendizaje, las dos objeto de estudio de este trabajo.

2.2.3. El papel del auxiliar de conversación como figura en el potenciamiento de la competencia comunicativa dentro del aula

El programa de Auxiliares de Conversación es un proyecto que genera un gran impacto no sólo por la difusión directa de la cultura y la vida española, además por transmitir y expandir la enseñanza del español en los centros escolares del Reino Unido. Como menciona Montañés (2015:32), “la presencia de un hispanohablante nativo en el aula de ELE influye en gran medida en la progresión del aprendizaje de los alumnos”. Se trata de un intercambio mutuo pues los auxiliares a su vez se encuentran en un proceso de inmersión y aprendizaje de la lengua inglesa y la cultura del Reino Unido. Además, tienen la oportunidad de vivir una experiencia personal y profesional que les permite conocer la sociedad y el sistema educativo del país.

Por otro lado, las buenas relaciones que mantienen los organismos encargados de gestionar el programa entre los dos gobiernos hacen que el mantenimiento de este proyecto siga teniendo continuidad. Se les ofrece apoyo, formación, participación en grupos de trabajo y la posibilidad de publicar las actividades que han elaborado a lo largo de su estancia en un documento denominado *Acti/España. (Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:2)

2.2.3.1. Funciones del auxiliar de conversación

La principal competencia que orienta el ejercicio del auxiliar de conversación es apoyar al profesor titular para desarrollar la destreza oral de los alumnos. Esto no quiere decir que pueda desempeñar el cargo de profesor titular puesto que no cuenta con las herramientas necesarias para asumir ese cargo ni tampoco entra dentro de sus responsabilidades. Aun así, puede ayudar al profesor titular a corregir ejercicios, cuadernos o cualquier material que se le encargue, sin llegar a preparar exámenes o evaluar a los alumnos. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:23-24)

Los auxiliares se integran en el departamento de lenguas extranjeras de los centros y desarrollan actividades durante un mínimo de doce horas semanales de contacto con el alumnado. Para una mayor efectividad en las prácticas que se realizan con los estudiantes se debe evitar que las horas de actuación se fragmenten. De esta

manera, se consigue que haya una mayor integración en los centros de acogida y conocimiento del alumnado así como de sus intereses.

Los modos de intervención en el aula pueden llevarse a cabo a través de dos modelos: por un lado, se trabaja con grupos pequeños, mientras el profesor se queda en clase con el grupo mayoritario; por otro lado, se comparte la clase con el profesor titular, que impartirá la asignatura, mientras el auxiliar se encarga de actividades demandadas por el profesor. Además, en secundaria, con frecuencia, el auxiliar ayuda a los alumnos a preparar los exámenes nacionales (*GSCE*).

En cuanto al uso de los recursos que se llevan al aula, normalmente los profesores titulares presentan a los auxiliares las unidades y actividades que han llevado a cabo para que estos puedan trabajar las destrezas orales de acuerdo con lo que ya se ha estudiado en el aula. Igualmente, el profesor marcará la metodología que se deberá seguir. Además, el auxiliar está autorizado para preparar en algunas ocasiones material didáctico para el profesor o para sus clases. También pueden participar en la colaboración de actividades extraescolares organizadas por su institución, como por ejemplo el “club de español”. (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:23-24)

Dentro de las tareas del auxiliar, no se encuentra impartir clases de contenidos lingüísticos que no tengan como meta la práctica oral o la adquisición de conocimientos culturales. Sin embargo, no resulta ningún inconveniente resolver dudas, tanto de profesores como de alumnos, que impliquen aclaraciones lingüísticas (*Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018:23-24). Este es uno de los beneficios que tiene su figura en la incorporación de las aulas, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

2.2.3.2. Ventajas de su labor docente

Las consecuencias de la introducción del auxiliar de conversación en el aula de lenguas extranjeras es palpable desde el primer momento, puesto que representa un contacto directo con la lengua y cultura de España, convirtiéndose así en exponente de recursos auténticos de su país de origen adaptándolos al ejercicio docente para la práctica de la lengua. Además, como señala Ortega (s.f., citado en Montañés, 2015:34-35) en la publicación de sus estudios de campo cualitativos, los aprendices identifican

en el auxiliar una figura de cercanía, con menos autoridad que el profesor titular, lo que hace que su estado de ánimo sea más relajado frente a él. Igualmente, ven en su figura los papeles de motivador y facilitador. Por último, la necesidad de comunicarse con el auxiliar de conversación en la lengua meta incrementa la motivación de los estudiantes que ven una oportunidad real para practicar el idioma que están aprendiendo.

Así pues, dentro del constreñido programa de español en el Reino Unido, la figura del auxiliar de conversación se convierte en el recurso idóneo para favorecer el desarrollo en el aula de la competencia estratégica del alumno de español.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Justificación

La siguiente propuesta didáctica se ha desarrollado a partir de los fundamentos expuestos a lo largo de todo el marco teórico de este Trabajo Fin de Máster, las conclusiones a las que se ha llegado una vez revisado los contenidos del curriculum de Inglaterra y los principios que rigen la labor del auxiliar de conversación.

Asimismo, se ha atendido a las necesidades del grupo meta que corresponde con los cursos escolares del primer ciclo de secundaria (*Key Stage 3, KS3*), en el que los alumnos tienen unas edades comprendidas entre los once y los catorce años.

En primer lugar, las características del perfil de alumno de estas edades corresponden con una etapa de transición entre primaria y secundaria en la que su acercamiento a una nueva lengua es totalmente distinta a la de los niños más pequeños. Durante estas edades los estudiantes se encuentran en el inicio y desarrollo del pensamiento lógico formal (Inhelder y Piaget, 1997), a través del cual son capaces de reflexionar de forma lógica sobre la nueva lengua que están aprendiendo, como por ejemplo con el análisis de su estructura o con la comparación entre su lengua materna y la segunda lengua. Además, tienen una mayor consciencia sobre su capacidad memorística, es decir, pueden conocer qué tipos de mecanismos les son útiles para acceder a determinados datos a largo plazo, lo que sin duda, permite el desarrollo de su competencia estratégica. Por último, los estudiantes de estas edades desarrollan habilidades metacognitivas con las que pueden reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en la que aprenden. (González, 1996)

En segundo lugar, respecto a las necesidades de los estudiantes que se describen a continuación son datos que han sido extraídos a partir de un informe publicado por la *Oficina de Estándares en Educación, Servicios y Destrezas para Niños*⁸ (*Ofsted*) (2011). En el mismo, se analizan los datos extraídos a partir de inspecciones realizadas a lo largo de los años 2007-2010 en escuelas secundarias (un total de 90) sobre la situación de la enseñanza de lenguas modernas.

En lo que concierne a las destrezas orales, se puede constatar que tanto la comprensión como la expresión oral son las habilidades en las que los alumnos demuestran más flaqueza. En las instituciones inspeccionadas, el documento habla de una serie de factores que originaban estos resultados: por un lado, se relegaba el trabajo

⁸ Traducción propia

de la comprensión oral por la realización de los ejercicios de los libros de texto; por otro lado, las escasas oportunidades que tenían los estudiantes de escuchar la lengua meta en las instrucciones de los profesores; por último, la falta de puesta en práctica de la lengua extranjera en situaciones significativas de aprendizaje.

Aun así, se demostró que los estudiantes mostraban predisposición a la hora de aprender un idioma en función del clima positivo que se generara en el desarrollo de las clases, como por ejemplo, aquellas instituciones que fomentaban el conocimiento de otras culturas y la importancia de ser multilingüe (datos obtenidos de *Lenguas Modernas. Logros y desafíos 2007-2010*, Ofsted, 2011:23)

Finalmente, cabe recordar que en el análisis hecho al *Curriculum Nacional*, se observó la falta de especificación de los contenidos que se imparten en cada una de las lenguas ofertadas, en este caso, los relacionados con el español. Las instituciones educativas cuentan con la libertad de configurar su propio currículum partiendo de las indicaciones del *Curriculum Nacional* y de las necesidades de los estudiantes. Por tanto, se ha optado por elegir un colegio (Stretford High School) (ANEXO I) en el que se oferta el español como segunda lengua, con el fin de conocer qué tipo de contenidos se imparten en el primer ciclo de secundaria y usarlo como guía. También se ha tenido en cuenta los criterios que se marcan en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* para los niveles A1-A2.

3.2. Metodología para el diseño de la propuesta didáctica

Las secuencias didácticas que se presentan a continuación pretenden seguir un modelo de enseñanza que preste especial atención al desarrollo de la competencia estratégica de los alumnos. A su vez, dada la edad de los alumnos, en esta propuesta está presente el componente lúdico, el cual ofrece un gran número de beneficios en la práctica docente, como señala Sánchez (2010: 24):

- Se genera un ambiente más positivo, relajado y participativo
- Se disminuye la ansiedad de los estudiantes puesto que adquieren más confianza en sí mismos y pierden el miedo a cometer errores
- Se puede usar para introducir los contenidos, consolidarlos y lo que es más importante en la labor del auxiliar de conversación, reforzar o repasar las explicaciones ya realizadas por el profesor titular
- Se fomenta la motivación de los estudiantes puesto que con las actividades lúdicas pueden ser variadas y amenas

- Se activa la creatividad de los estudiantes a la hora de resolver las situaciones que se les planteen con las actividades lúdicas
- Se desarrollan actitudes sociales de compañerismo, cooperación y de respeto
- Se genera una necesidad real de comunicación en la que los estudiantes tienen que aplicar los conocimientos que poseen y poner en práctica las destrezas de expresión.

Como se puede ver, las actividades lúdicas generan grandes beneficios para los estudiantes no solo por hacer más amena la clase sino por su labor dentro de la enseñanza. Además, son actividades que complementan y refuerzan la tarea de las estrategias en el desarrollo de las destrezas orales.

Las actividades que se presentan a continuación están organizadas en secuencias que pueden ser implementadas a lo largo del curso como refuerzo a las explicaciones que del profesor titular. Igualmente, estas secuencias se dividen según los tres cursos que componen el primer ciclo de secundaria: 7^a, 8^a y 9^o. En ellas se detallan algunos aspectos como los objetivos, contenidos, las dinámicas de trabajo y algunas indicaciones que le ayuden al auxiliar a la hora de ponerlas en práctica.

Por otra parte, el auxiliar debe ejercer como mediador intercultural fomentando la participación de los estudiantes, resolviendo dudas y creando las condiciones adecuadas para que se desarrollen las prácticas didácticas. Especialmente, debe propulsar la práctica de las estrategias de aprendizaje, su entrenamiento y su incorporación en los esquemas mentales de los alumnos intentando promover su autonomía.

Aunque dentro de las funciones del auxiliar de conversación no se encuentra la evaluación de los estudiantes, se recomienda hacer un seguimiento de las prácticas para poder comunicar a los profesores titulares el avance que hacen los estudiantes en la práctica oral. En estos niveles elementales el seguimiento consistiría en reflexionar con los estudiantes, una vez finalizada la actividad, sobre el tipo de estrategias que se han usado, su utilidad e impulsar su uso en otras situaciones de comunicación. Además, se puede proponer a los estudiantes que apunten en *post-it* las estrategias que usan en cada una de las sesiones para hacerlas visibles dentro del aula.

3.3. Propuesta didáctica

A continuación, se presentan las fichas de cinco secuencias didácticas divididas entre los tres cursos que componen el primer ciclo de secundaria. En estas se detallan

los pasos que se deben seguir en cada una de las sesiones para la aplicación de las estrategias (preparación, presentación y práctica), las actividades, los materiales, los contenidos, las destrezas, las estrategias, los objetivos, el perfil del alumno y el nivel. Asimismo, se ha estimado importante que gran parte de las actividades tengan un interés cultural para al estudiante. Cabe destacar que se trata de secuencias didácticas y no unidades didácticas completas pues, de este modo, el auxiliar puede integrarlas en cualquier momento del curso.

Secuencia 1. Primer curso

La siguiente secuencia contiene actividades de introducción con presentaciones personales y localización de las ciudades más representativas de España. Por consiguiente, se pueden llevar a cabo durante los primeros días en los que el auxiliar se incorpora al aula.

Título de la secuencia: ¡Nos presentamos!
Nivel A1
Destinatarios 15 alumnos del primer ciclo de secundaria grado 7º (<i>year 7</i>)
Sesión 1
<p>Tiempo 40 minutos (5 minutos para la presentación del auxiliar, 15 minutos para cada dinámica y 5 minutos para reflexión final)</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular - Realizar presentaciones personales - Repasar vocabulario de la descripción personal: años, edad, nombre - Repasar vocabulario sobre descripción física, colores, ropa <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo - Vocabulario propio de las descripciones físicas y presentaciones personales - Vocabulario de los colores <p>Destrezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral

- Comprensión oral
- Interacción

Materiales

- Foto proporcionada por el auxiliar para realizar su presentación (ANEXO II)
- Fichas para la caza del sospechoso (ANEXO II)

Descripción de la actividad:

Esta actividad podría desarrollarse durante las primeras sesiones con los estudiantes a la vez que se repasan ciertos contenidos. En un grupo de quince alumnos, el auxiliar en primer lugar les presentará una fotografía que lo represente (como por ejemplo una foto en la que se vea la ciudad de la que procede). Con ella intentará que ellos deduzcan algunos aspectos de él o ella confirmándolos o desmintiéndolos. En su descripción incorporará datos como los años que tiene, su nombre, su cumpleaños o los miembros de su familia.

Preparación. El auxiliar preguntará a la clase para saber qué mecanismos usan los estudiantes: ¿Qué haces en una conversación cuando no comprendes alguna palabra?

Presentación. De la lluvia de ideas resultante, el auxiliar escribe algunas de las frases que se pueden usar para pedir ayuda bien proyectadas en la pizarra o en murales que se pueden colgar en la clase hasta que los alumnos se acostumbren a utilizarlas: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Práctica. **¡Ahora te toca a ti!** Para conocer a los estudiantes y como dinámica de presentación se les pedirá que hagan un círculo para verse entre todos. Cuando todos estén ya en esta posición, se les informará que es su turno de presentarse pero que ellos lo harán de forma diferente para hacerlo un poco más difícil e interesante. Comenzará uno de los estudiantes diciendo su nombre, los años que tiene y si tiene o no hermanos. El siguiente en continuar, antes de realizar su presentación, deberá recordar los datos que ha dicho su compañero anterior y agregar su propia información. A medida que se vaya avanzando los estudiantes deberán realizar el mismo proceso recordando los datos de sus compañeros desde el primero hasta el último. Se les animará a recordar todos los datos, sin embargo, en el momento en el que esto no suceda el auxiliar les comentará que tienen la oportunidad de usar un comodín. Si hacen uso del mismo podrán preguntar a su compañero sobre algún dato que no se recuerde o pedirle que le ayude mediante mímica.

Para la siguiente actividad se vuelven a repetir los pasos que se dieron antes para introducir las estrategias:

Preparación. El auxiliar preguntará de nuevo a la clase para saber qué mecanismos usan los estudiantes: ¿Qué haces en una conversación cuando no comprendes alguna palabra?

Presentación. De la lluvia de ideas resultante, el auxiliar recordará a los estudiantes la estrategia usada en la actividad anterior y acudirá a las frases que también se usaron en ella. Se les explicará que en la conversación que tendrán en el siguiente ejercicio el uso de esta estrategia también es válido y beneficioso para mantener un diálogo continuado.

Práctica. **¡A la caza del sospechoso!** En esta actividad los alumnos deberán interpretar el papel de un detective que tendrá que encontrar a la persona que busca a través de una serie de datos que irá rellenando a medida que vaya preguntando a sus compañeros. El auxiliar repartirá a cada alumno una ficha con información sobre la persona secreta, y tendrán que ir preguntando al grupo la información que les haga falta hasta conseguir todos los datos. Para ello deberán moverse por toda la clase haciendo una serie de preguntas:

- ¿Cómo se llama? ¿Cuál es su dirección? ¿Cuál es su número de teléfono?
¿Cuántos años tiene? ¿De qué país es? ¿Está casado? ¿Tiene hijos?

Los estudiantes que tengan esa información deberán responder. Al final todos los alumnos tienen que tener completas las frases.

Al finalizar la sesión se les preguntará a los estudiantes sobre el beneficioso de tener una estrategia que permita pedir ayuda al interlocutor para evitar “quedarse en blanco”. Se les pedirá que sigan usando estas frases en otros diálogos en los que las necesiten.

Las estrategias que utilizarán los estudiantes en estas actividades son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de estructuras que ya han sido enseñadas por el tutor así que los estudiantes deben relacionar ese conocimiento con la puesta en práctica de las actividades.

Formular hipótesis sobre la estructura que se va a necesitar o que se va a estudiar. En

<p>la actividad dos, se utiliza una estrategia de comunicación que ya debe ser conocida por los estudiantes de la actividad anterior: solicitar ayuda.</p> <p><u>Estrategias de comunicación:</u></p> <p>Solicitar ayuda. En la primera y en la segunda actividad los estudiantes usarán frases que les permitan continuar con la conversación con los compañeros en el caso de que no entiendan algo o necesiten que se lo repitan de nuevo: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?</p> <p>Observar modelos orales y escritos. En las dos actividades los alumnos deberán fijarse en las estructuras que se les presentan tanto escrito como oralmente. En el plano oral deberán atender al ritmo de entonación cuando se hace una pregunta o cuando se pide algo.</p> <p>Seleccionar los datos que se necesitan. En el segundo ejercicio deben comprender y seleccionar solo la información que necesitan para rellenar la ficha de la que disponen.</p> <p>Evitar abandonar la comunicación. En las dos actividades el estudiante no deberá dejar de dar información puesto que no se podría finalizar la actividad.</p> <p>Evaluar las propias producciones y las de los compañeros. Los estudiantes deberán fijarse en las estructuras que utilizan para responder a sus compañeros, analizar si son correctas y corregirlas, al mismo tiempo que lo hace con sus compañeros.</p>	
Sesión 2	
<p>Tiempo</p> <p>40 minutos</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular - Repasar vocabulario relacionado con el tiempo atmosférico así como sus expresiones - Reconocer algunas localidades de España <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo - Vocabulario de las localidades de España - Vocabulario del tiempo atmosférico - Uso de las estructuras: hace frío, calor, hay niebla, está lloviendo <p>Destrezas</p>	

- Expresión oral
- Comprensión oral
- Interacción

Materiales

- Presentación *Power Point* con las expresiones del tiempo atmosférico (ANEXO III)
- Presentación del mapa de España (ANEXO III)
- Imagen con un presentador del tiempo (ANEXO III)
- Fichas con las palabras de las localidades españolas y los iconos del tiempo (ANEXO III)
- Página web *AEMET*

Fuente de inspiración:

No siempre hace sol

Ministerio de Educación, Cultura y deporte. (2017) *Acti/ España 21. Actividades para la clase de español.* Recuperado en <http://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:2989b0d1-97b5-4681-9387-c017429025b3/actiespa-a21.pdf>

Descripción de la actividad

Al igual que en la sesión anterior, esta actividad servirá como introducción en esta ocasión para presentarles algunas de las principales localidades de España. En primer lugar, se comenzará repasando el vocabulario con el tiempo atmosférico y cada una de las expresiones asociadas a través de una presentación de *Power Point*. Una vez hecho esto, se les presentará una imagen típica de un presentador del tiempo, se les pide que hagan deducciones sobre qué tipo de trabajo está realizando esa persona y lo que se puede ver en el mapa que aparece. A partir de la lluvia de ideas se les aclarará el tipo de trabajo que desempeña un presentador del tiempo y el momento en el que suele aparecer en el telediario.

Preparación. El auxiliar preguntará a la clase para saber qué mecanismos usan los estudiantes: ¿Qué frases utilizas cuando quieres pedir/dar una opinión?

Presentación. De la lluvia de ideas resultante el auxiliar les recordará a los estudiantes, algunas de las expresiones que pueden utilizar en los diálogos en los que necesiten expresar o pedir una opinión. Al igual que en la sesión anterior, se pueden colgar en la clase hasta que los alumnos se acostumbren a utilizarlas: yo creo + ¿Y

tú?; Yo creo que..., creo que...

Práctica. ¡**Vamos a ser presentadores del tiempo!** Sobre la presentación de un mapa de España, el auxiliar irá situando algunas localidades así como su nombre y se les dirá que deben recordarlo para el siguiente juego. El auxiliar organizará a los estudiantes en grupos de tres personas, una vez hecho esto, les entregará el nombre de una localidad que estará desorganizada y los iconos del tiempo meteorológico. Ellos deberán colocarla en el orden correcto y pensar entre todos que tiempo está haciendo allí. El primer grupo que lo tenga deberá ir al mapa, localizar la ciudad y decir en voz alta el tiempo que hace (se puede proyectar o escribir en la pizarra las expresiones que necesitan como apoyo). El auxiliar comprobará su respuesta y si es correcta el grupo se llevará un punto si no lo es los demás grupos tendrán la oportunidad de contestar. Por último, se puede enseñar a los estudiantes que tiempo hace realmente el día que se esté realizando la actividad a través de la página web *AEMET*.

Se preguntará a los estudiantes si les ha resultado beneficioso conocer la estructura para dar/pedir opiniones para la realización de la actividad y si han usado más recursos a parte de estos.

Las estrategias que utilizarán los estudiantes en estas actividades son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de estructuras y vocabulario (relacionados con el tiempo atmosférico) que ya han sido enseñadas por el tutor. Por consiguiente, los estudiantes deben relacionar ese conocimiento con la puesta en práctica de las actividades.

Formular hipótesis sobre la estructura que se va a necesitar o que se va a estudiar. Los estudiantes pueden deducir las frases que se usan para dar/pedir opiniones basándose en lo que hayan podido ver en clase.

Estrategias de comunicación:

Expresar los propios intereses. El auxiliar enseña a los estudiantes las estructuras que les pueden ayudar en una conversación para dar/pedir una opinión.

Observar modelos orales y escritos. En las dos actividades los alumnos deberán fijarse en las estructuras que se les presentan tanto escrito como oralmente.

Evaluar las propias producciones y las de los compañeros. Los estudiantes deberán fijarse en las estructuras que utilizan para definir el tiempo, para dar/pedir una

opinión, analizar si son correctas y corregirlas, al mismo tiempo que lo hace con sus compañeros.

Secuencia 2. Primer curso

La siguiente secuencia trata principalmente el tema relacionado con las banderas y colores de países hispanohablantes. Puede ser incorporada como repaso al vocabulario relacionado con este tema, además de repasar la estructura me gusta/no me gusta

Título de la secuencia: ¡Me gusta el español!
Nivel A1
Destinatarios 15 alumnos del primer ciclo de secundaria grado 7º (<i>year 7</i>)
Sesión 1
Tiempo 40 minutos Objetivos <ul style="list-style-type: none">- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular- Repasar vocabulario específico a las banderas, nombres de países hispanohablantes y las nacionalidades- Repasar de contenidos gramaticales: adjetivos y verbos regulares acabados en –ar, er-, -ir.- Repasar vocabulario de las partes del cuerpo Contenidos <ul style="list-style-type: none">- Presente de indicativo- Vocabulario específico a las banderas, nombres de países hispanohablantes y las nacionalidades- Vocabulario de las partes del cuerpo- Adjetivos y verbos Destrezas <ul style="list-style-type: none">- Expresión oral- Comprensión oral- Interacción

Materiales

- Presentación de *PPT* con los nombres de países hispanohablantes así como sus banderas (ANEXO IV)
- Tarjetas “Pictionary” (ANEXO IV)

Desarrollo de la actividad

Para hacer un repaso de los colores y las formas el auxiliar realizará una presentación *PPT* con las banderas de países hispanohablantes, sus nombres, dónde se localizan en el mapa y las nacionalidades. Después, se procederá a dividir la clase en tres grupos de cuatro personas y un grupo de tres personas en los que se jugará a una versión del “Pictionary”.

Para trabajar con las estrategias se siguen estos pasos:

Preparación. El auxiliar preguntará a la clase para saber qué mecanismos usan los estudiantes: ¿Qué haces en una conversación cuando no encuentras la palabra exacta que necesitas para decir algo?

Presentación. De la lluvia de ideas resultante el auxiliar explicará la estrategia que usarán en el siguiente ejercicio. (el auxiliar a los alumnos: cuando desconocemos una palabra para referirnos a un objeto, podemos explicar o describirla a través de gestos y de dibujos)

Práctica. A cada grupo se le entregará folios, un lápiz, un dado de colores y una serie de tarjetas que estarán divididas por distintas categorías a la que le corresponde un color. En la pizarra se proyectará el nombre de cada categoría: nombre país o nacionalidad hispanohablante, una parte del cuerpo, un verbo y un adjetivo. Se dispondrán las cartas boca abajo y se comenzará el juego con uno de los estudiantes tirando el dado de colores. En función del color que aparezca el estudiante deberá escoger una de las cartas y ver solo la franja de color que le ha salido y tendrá que conseguir que sus compañeros adivinen la palabra a través de dibujos. Se cambia de turno cada vez que se consiga decir la respuesta correcta y pasará a dibujar el alumno que haya acertado la palabra.

Una vez finalizada la actividad, se deja un tiempo para reflexionar con los estudiantes sobre los beneficios de usar los gestos o la mímica como estrategia cuando se desconoce la palabra que se quiere decir.

Las estrategias que desarrollarán los estudiantes en estas actividades son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de estructuras y vocabulario (relacionados con las nacionalidades, los mapas, banderas) que ya han sido enseñadas por el tutor. Por consiguiente, los estudiantes deben relacionar ese conocimiento con la puesta en práctica de las actividades.

Mostrar interés en superar dificultades y tener afán de superación. Los estudiantes deberán persistir en su objetivo que es el de comunicar a sus compañeros el significado de una palabra, objeto, etc. Para ello no debe claudicar ante los primeros inconvenientes.

Estrategias de comunicación:

Usar gesto o mímica. Los estudiantes deberán acudir a este recurso durante toda la práctica con el fin de conseguir que sus compañeros los comprendan y reciban el mensaje.

Evitar o abandonar la comunicación. Aunque sea solo con gestos los estudiantes no deberán de abandonar el ejercicio puesto que de esa forma no se conseguirá finalizar la actividad.

Sesión 2

Tiempo

40 minutos

Objetivos

- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular
- Repasar el uso de la estructura: me gusta y no me gusta
- Escuchar y comprender una canción

Contenidos

- Presente de indicativo
- Vocabulario de la canción
- Uso de las estructuras me gusta y no me gusta

Destrezas

- Expresión oral
- Comprensión oral
- Interacción

Materiales

- Video “Las cosas que me gustan”
<https://www.youtube.com/watch?v=k8dTeGUb3I>
- Ficha para la actividad: ¿Te gusta...? (ANEXO V)

Desarrollo de la actividad

Preparación. El auxiliar preguntará a la clase si recuerda las herramientas que se usaban para pedir ayuda en una conversación cuando no se entiende algo. Se les pedirá que las utilicen en la visualización del vídeo que se utilizará a continuación. El auxiliar repetirá el vídeo las veces que haga falta.

El vídeo se titula: “las cosas que me gustan”. La protagonista del vídeo irá relatando algunos de sus gustos, se les pedirá a los alumnos que se fijen en dos. Cuando finalice la visualización, se les preguntará por esos dos gustos que han elegido y si los comparten con la protagonista.

Presentación. El auxiliar volverá a repasar las frases que se pueden usar para pedir ayuda escritas en los murales y comprobará si los estudiantes ya las han integrado: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Práctica.

¿Te gusta...? Se le entregará a cada estudiante una ficha en la que aparecen un total de 16 cuadros con la estructura “¿Te gusta...?”. Los estudiantes podrán leer las expresiones que aparecen y el auxiliar les ayudará si tienen algún problema con el vocabulario. Se determinará un tiempo máximo en el que los estudiantes deben conseguir rellenar toda la ficha con los nombres de sus compañeros haciendo la pregunta: “¿te gusta el helado?” A lo que deberán contestar sus compañeros con la estructura: “sí, sí me gusta/no, no me gusta”. En una segunda parte de la dinámica, se les pedirá a los estudiantes que vuelvan a buscar a sus compañeros para pedirles más información con preguntas del tipo:

- ¿Por qué no te gustan los elefantes? ¿Qué cuentos te gustan? ¿Qué chocolate te gusta: blanco, negro, marrón? ¿Por qué no te gustan las ensaladas?

El auxiliar al terminar con la actividad dedicará un tiempo de la clase a reflexionar con los estudiantes sobre el uso que han hecho de las estrategias como por ejemplo: preguntar por sus hipótesis sobre la estructura que se utilizará en la actividad después de la visualización, sus conocimientos previos si lo han estudiado antes o no, se les hará ver la importancia de fijarse en los modelos de las estructuras gramaticales para

hacer un uso correcto.

Las estrategias que se usan en esta actividad son:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de estructuras y vocabulario (relacionados con la estructura me gusta/no me gusta) que ya han sido enseñadas por el tutor. Por consiguiente, los estudiantes deben relacionar ese conocimiento con la puesta en práctica de las actividades.

Formular hipótesis sobre la estructura que se va a necesitar o que se va a estudiar. A partir de la visualización de la primera parte de la clase los estudiantes podrán deducir la estructura con la que se va a trabajar.

Estrategias de comunicación:

Solicitar ayuda. Los estudiantes usarán frases que les permitan continuar con la conversación con los compañeros en el caso de que no entiendan algo o necesiten que se lo repitan de nuevo: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Observar modelos orales y escritos. Los alumnos deberán fijarse en las estructuras que se les presentan tanto escrito como oralmente. En el plano oral deberán atender al ritmo de entonación cuando se hace una pregunta o cuando se pide algo.

Seleccionar los datos que se necesitan. En el segundo ejercicio deben comprender y seleccionar solo la información que necesitan para rellenar la ficha de la que disponen.

Evitar o abandonar la comunicación. El estudiante no deberá dejar de dar información puesto que no se podría finalizar la actividad.

Evaluar las propias producciones y las de los compañeros. Los estudiantes deberán fijarse en las estructuras que utilizan para responder a sus compañeros, analizar si son correctas y corregirlas, al mismo tiempo que lo hace con los demás.

Secuencia 1. Segundo curso

La siguiente secuencia se centra en trabajar aspectos relacionados con las nociones espaciales y la comida, en concreto, platos típicos de la cultura hispana.

Título de la secuencia: ¿Dónde está el mercado?
Nivel
A1*

Destinatarios
15 alumnos del primer ciclo de secundaria grado 8° (<i>year 8</i>)
Sesión 1
<p>Tiempo</p> <p>40 minutos</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular - Repasar el vocabulario de las formas, colores y sabores - Identificar y conocer algunos platos típicos de algunos países hispanohablantes <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo - Vocabulario de las comidas - Vocabulario de los platos típicos de algunos países hispanohablantes <p>Destrezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral - Comprensión oral - Interacción <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas con los alimentos (ANEXO VI) - Presentación de <i>Power Point</i> con los platos típicos de algunos países hispanohablantes(ANEXO VI) <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Como introducción, se comenzará presentando a los alumnos algunas fotografías en las que aparezcan diferentes plazas de mercado (preferiblemente de distintas ciudades hispanohablantes). Se preguntará a los estudiantes de qué sitios pueden proceder estas imágenes, si les es conocida alguna en concreta, etc. Con estas respuestas el auxiliar les presentará los nombres de los mercados a los que pertenece cada imagen así como el lugar en el que se encuentran, las actividades que se realizan allí.</p> <p><u>Preparación.</u> El auxiliar pregunta a los estudiantes para saber qué estrategias utilizan: ¿Qué haces en una conversación cuando no encuentras la palabra exacta para decir algo? ¿Y cuando en una conversación no comprendes alguna palabra?</p> <p><u>Presentación.</u> Se les dará a los estudiantes la explicación de las estrategias que se</p>

puede usar en estos casos. En el caso de no encontrar la palabra exacta se puede describir su significado a través de su color, el tipo de objeto, sus partes o su procedencia. También se podrán usar frases del tipo: la puedes comer en el desayuno, a los niños no les gusta esta verdura, etc. El ejemplo para este ejercicio es el siguiente: el ingrediente que quiero es redondo, de color naranja y lo puedes comer en el desayuno.

En el caso de no comprender alguna palabra se les proyectarán algunas de las frases que se pueden usar para pedir ayuda: más espacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Práctica. ¡A comprar! Se dividirá a la clase en dos grupos: dependientes y compradores. Se explicará al grupo de compradores que deben acudir al dependiente para comprar una serie de ingredientes indispensables para realizar la siguiente actividad. Sin embargo, no conocen el nombre de cada alimento por lo que tendrán que usar otros recursos para explicarles a los dependientes lo que quieren (por su forma, tamaño, color, olor). Los dependientes dispondrán de una serie de imágenes con los alimentos que les pedirán los compradores (más de los que necesitan para evitar que sea más fácil descubrirlo por descarte). Ellos también desconocen su nombre por lo que deberán comprender a través de las explicaciones de sus compañeros lo que les piden. Cuando se tengan todos los ingredientes, el auxiliar les presentará algunos platos típicos del mundo hispánico a partir de los ingredientes que se han adquirido.

A continuación, se dividirá la clase en cinco grupos. Cada grupo se situará a un lado de la clase y dispondrá de las fichas con las imágenes de los ingredientes. El auxiliar, en el lado opuesto, mencionará el nombre del plato típico y los estudiantes deberán escoger los ingredientes que lo forman y correr hasta donde se encuentra él. Gana el grupo que tenga todos los ingredientes correctos y llegue antes.

Al finalizar con la actividad se les pedirá a los estudiantes que nombren algunas de las estrategias que se han usado en la actividad, como los conocimientos previos que poseían, las estrategias para pedir ayuda y para describir un objeto cuando no se conoce la palabra exacta.

Las estrategias que se trabajarán en esta práctica son:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de vocabulario (color, forma, comida) que ya

<p>han sido enseñadas por el tutor. Por consiguiente, los estudiantes deben relacionar ese conocimiento con la puesta en práctica de las actividades.</p> <p>Mostrar interés en superar dificultades y tener afán de superación. Los estudiantes deberán persistir en su objetivo de conseguir el ingrediente que necesitan. Para ello no debe de claudicar ante los primeros inconvenientes.</p> <p><u>Estrategias de comunicación:</u></p> <p>Solicitar ayuda. Los estudiantes que ejercen de vendedores usarán frases que les permitan continuar con la conversación con los compañeros en el caso de que no entiendan algo o necesiten que se lo repitan de nuevo: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?</p> <p>Usar sinónimos o perífrasis. Los estudiantes tendrán que describir los ingredientes a través de otros medios: forma, color, tamaño, etc.</p> <p>Evitar abandonar la comunicación. Los estudiantes no pueden abandonar la conversación de lo contrario no se conseguiría finalizar la actividad.</p>
<p>Sesión 2</p>
<p>Tiempo</p> <p>40 minutos</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular - Repasar el uso de las nociones espaciales <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente de indicativo - Vocabulario propio del plano - Nociones espaciales: todo recto, a la derecha, a la izquierda, cerca (de), lejos (de), al final (de) <p>Destrezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral - Comprensión oral - Interacción <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planos de ciudades del mundo hispanohablante <p>Desarrollo de la actividad</p> <p><u>Preparación.</u> El auxiliar pregunta a los estudiantes para saber qué estrategias utilizan:</p>

¿Qué haces cuando en una conversación no comprendes alguna palabra?

Presentación. De nuevo se les presentarán a los estudiantes las frases que les ayudarán cuando no comprender alguna palabra: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Práctica. ¿Dónde está...? En primer lugar, se le enseñará a la clase el plano de una ciudad del mundo hispanohablante, en él se identificará sus partes, sus nombres y la utilidad que tiene a modo de repaso. Después de la explicación, se le entregará a cada estudiante un plano de una ciudad y a través de indicaciones el auxiliar comenzará a guiarlos por el plano hasta llegar a un sitio concreto. (Ejemplo: frase para pedir una indicación: perdón /perdona, ¿sabe/s dónde está la biblioteca? Indicaciones: La biblioteca está cerca del supermercado, la primera calle a la derecha, continúa todo recto, al final de esa calle gira a la izquierda. La biblioteca está en el centro de esa calle.)

Se comprobará que todos hayan llegado al lugar acordado para lo que deben haber comprendido todas las pautas dadas por el auxiliar. Para ello, los estudiantes podrán usar la estrategia de pedida de ayuda en el momento en el que no comprendan algo. A continuación, se dividirá la clase en grupos de tres personas a los que se les entregará planos de ciudades distintas. Los estudiantes deberán guiar a sus compañeros hasta un punto siguiendo como modelo lo que ha hecho el auxiliar previamente con toda la clase. Los tres integrantes del grupo realizarán la misma acción.

Las estrategias que se utilizarán en esta práctica son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hará un repaso de la estrategia usada en el ejercicio anterior así como de las estructuras usadas para dar indicaciones. Por consiguiente, los estudiantes deben aplicar la estrategia para pedir ayuda en otro contexto diferente al aprendido.

Mostrar interés en superar dificultades y tener afán de superación. Los estudiantes no deberán abandonar el ejercicio por falta de comprensión. Para evitar esta situación pedirán toda la ayuda posible al auxiliar.

Estrategias de comunicación:

Solicitar ayuda. Los estudiantes podrán usar las frases que han aprendido en el ejercicio anterior para continuar con la conversación en el caso de que no entiendan

algo o necesiten que se lo repitan de nuevo: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Evitar abandonar la comunicación. Los estudiantes no pueden abandonar la conversación de lo contrario no se conseguirán finalizar la actividad.

Secuencia 2. Segundo curso

La siguiente secuencia trata principalmente las fiestas más típicas de diferentes países hispanohablantes.

Título de la secuencia: ¡Vamos de fiesta!
Nivel A1*
Destinatarios 15 alumnos del primer ciclo de secundaria grado 8° (year 8)
Sesión 1
Tiempo 40 minutos Objetivos <ul style="list-style-type: none">- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular- Identificar y conocer algunas de las fiestas tradicionales de algunos países hispanohablantes Contenidos <ul style="list-style-type: none">- Presente de indicativo- Vocabulario propio de las fiestas tradicionales de algunos países hispanohablantes Destrezas <ul style="list-style-type: none">- Expresión oral- Comprensión oral- Interacción Materiales <ul style="list-style-type: none">- Tablero Trivial, tarjetas y dado (ANEXO VII)- Presentación <i>Power Point</i> Desarrollo de la actividad Antes de empezar con la actividad principal, el auxiliar mediante una presentación de

Power Point presentará una serie de fiestas típicas de diferentes países hispanohablantes con datos de interés.

Preparación. El auxiliar pregunta a los estudiantes para saber qué estrategias utilizan: ¿Qué haces en una conversación cuando no encuentras la palabra exacta para decir algo?

Presentación. Se les dará a los estudiantes la explicación de las estrategias que se puede usar en estos casos. En el caso de no encontrar la palabra exacta se puede describir su significado a través de su color, el tipo de objeto, sus partes o su procedencia. También se podrán usar frases del tipo: es una fiesta que se celebra en España. El ejemplo para este ejercicio es el siguiente: la fiesta

Práctica. **¡Nos vamos de fiesta!** Se jugará a un “trivial” especial que incorpora la información de las fiestas antes vistas. En primer lugar, se entregará a cada grupo un tablero, un dado, pequeños círculos de colores y las tarjetas. En el tablero aparecen distintas casillas de colores en función de las siguientes categorías: una fiesta, una ciudad, un traje típico, comida, un monumento y un baile. Desde la línea de salida comenzará uno de los integrantes del grupo tirando el dado, escogerá una de las tarjetas y describirá solo la imagen que corresponda con el color de la casilla donde se encuentra. Si consigue que sus compañeros adivinen lo que está describiendo conseguirá uno de los círculos de colores. Continuará el siguiente integrante del grupo y así sucesivamente hasta participar todos. Se acaba el juego cuando se llegue a la línea de meta.

Las estrategias que se desarrollarán en esta actividad son:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de vocabulario (fiestas típicas de países hispanohablantes) que ya han sido enseñadas por el tutor. Este tema puede que no haya sido dado por el tutor así que es tarea del auxiliar introducirlo al aula como acercamiento a la cultura hispana y sus fiestas.

Mostrar interés en superar dificultades y tener afán de superación. Los estudiantes deberán persistir en su objetivo de conseguir describir la palabra, objeto, fiesta a sus compañeros para que la adivinen.

Desarrollar el entendimiento cultural. A través de la presentación de las fiestas los estudiantes podrán observar características propias de la cultura hispana y compararla

con la suya propia.

Estrategias de comunicación:

Solicitar ayuda. Los estudiantes que intentarán adivinar la palabra podrán usar frases en el caso de que no entiendan algo o necesiten que se lo repitan de nuevo: más despacio/alto, por favor; ¿puedes repetir?

Usar sinónimos o perífrasis. Los estudiantes tendrán que describir las palabras que aparecen en las tarjetas del trivial a través de otros medios: lugar de la fiesta, el año que se celebra, dónde se celebra, etc.

Evitar abandonar la comunicación. Los estudiantes no pueden abandonar la conversación de lo contrario no se conseguiría finalizar la actividad.

Secuencia 1. Tercer curso

En la siguiente secuencia didáctica se repasa la conjugación y uso del futuro simple. También incorpora un componente cultural con la presentación de algunos artistas del mundo cultural hispanohablante.

Título de la secuencia: Hacemos planes de futuro
Nivel A2
Destinatarios 15 alumnos del primer ciclo de secundaria grado 9º (<i>year 9</i>)
Sesión 1
Tiempo 40 minutos
Objetivos <ul style="list-style-type: none">- Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular- Repasar el uso del futuro simple
Contenidos <ul style="list-style-type: none">- Conjugación y uso del tiempo verbal futuro simple
Destrezas <ul style="list-style-type: none">- Expresión oral- Comprensión oral- Interacción
Materiales

- Fichas con la planificación semanal (ANEXO VIII)

Desarrollo de la actividad

Preparación. El auxiliar antes de comenzar con la clase les preguntará a los estudiantes en qué se suelen fijar cuando hacen planes de futuro: que sus amigos estén libres ese día, que no tengan más cosas que hacer, etc.

Presentación. Se les enseña el tipo de esquema que se puede usar en este tipo de conversaciones:

- Estudiante A: ¿Puedes ir al cine el martes de la semana que viene?
- Estudiante B: No, no podré. Ese día tendré que ir al dentista
- Estudiante A: ¿Qué tal el viernes?
- Estudiante B: El viernes yo no podré. Estaré con mis sobrinos en el parque
- Estudiante A: ¿Y el sábado?
- Estudiante B: ¡Perfecto!

Práctica. El auxiliar dividirá la clase en parejas. A cada componente de la pareja se le entregará una planificación semanal diferente. Su objetivo final consistirá en ponerse de acuerdo con su pareja en la elección de un día de la siguiente semana para ir al cine a ver una película. Para ello podrán usar como guía la conversación que se les proyectará en la pizarra. Al finalizar todas las parejas se podrá hacer un intercambio y volver a hacer el ejercicio con otros compañeros del aula.

Las estrategias que se emplearán en esta actividad son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de las estructuras gramaticales (conjugación del futuro simple) que ya han sido enseñadas por el tutor. Este tema puede que no haya sido dado por el tutor así que es tarea del auxiliar introducirlo al aula como acercamiento a la cultura hispana y sus fiestas.

Estrategias de comunicación:

Observar modelos orales y escritos. Los estudiantes seguirán el modelo presentado por el auxiliar aunque se da la libertad de que puedan aparecer nuevas estructuras que los estudiantes deduzcan por sí solos.

Seleccionar los datos que se necesitan. Los estudiantes sólo deberán fijarse en aquellos datos que les son de utilidad (planificación semanal) para llegar a un acuerdo con su compañero.

<p>Practicar con los compañeros. En las parejas se ayudan mutuamente en la práctica de una forma verbal.</p> <p>Evitar o abandonar la comunicación. El estudiante no deberá dejar de dar información puesto que no se podría finalizar la actividad.</p> <p>Evaluar las propias producciones y las de los compañeros. Los estudiantes deberán fijarse en las estructuras que utilizan para responder a sus compañeros, analizar si son correctas y corregirlas, al mismo tiempo que lo hace con los demás.</p>
Sesión 2
<p>Tiempo</p> <p>40 minutos</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reactivar conocimientos previos vistos con el profesor titular - Identificar y conocer algunos artistas de la cultura hispanohablantes - Practicar y desarrollar las siguientes estrategias de aprendizaje: desarrollar el entendimiento cultural, cooperar con los compañeros de clase y ensayar estructuras y modelos <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de profesiones - Artistas de la cultura hispanohablante - Estrategias: desarrollar el entendimiento cultural, cooperar con los compañeros de clase y ensayar estructuras y modelos <p>Destrezas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral - Comprensión oral - Interacción <p>Materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación <i>Power Point</i> con algunos artistas de la cultura hispanohablante - “Jenga” de colores y tarjetas (ANEXO IX) <p>Desarrollo de la actividad</p> <p><u>Preparación.</u> Se les preguntará a los estudiantes qué tipo de técnicas usan cuando desconocen el nombre de una palabra.</p> <p><u>Presentación.</u> Se les explicará a los estudiantes que existen técnicas que permiten</p>

seguir manteniendo la conversación en los momentos en los que se desconoce una palabra concreta. Estas pueden ser: describir la palabra a través de sus características, utilizar gestos o ruidos para intentar que el interlocutor comprenda el significado de la palabra.

Práctica: Antes de comenzar con el juego, se les presentará a los estudiantes diferentes artistas de la cultura hispana con algunos datos de interés así como sus profesiones. Se aprovechará para repasar el vocabulario de los trabajos. El auxiliar dividirá la clase en dos grupos, a cada grupo le entrega una torre compuesta por piezas de madera con colores o “Jenga”, un dado de colores y las tarjetas correspondientes. En su turno cada estudiante deberá tirar el dado y retirar una pieza en función del color que salga de los niveles inferiores de la torre. Para poder colocar esa pieza en un nivel superior primero deberá responder al reto que corresponde a ese color. Los estudiantes solo podrán usar los dedos procurando que no se caiga la torre. Se termina el juego cuando esta se derrumba.

Las estrategias que se utilizarán en esta secuencia son:

Estrategias de aprendizaje:

Activar los conocimientos y experiencias anteriores sobre el significado de los mensajes. El auxiliar hace un repaso de vocabulario (artistas de países hispanohablantes) aunque este tema puede que no haya sido dado por el tutor. Es tarea del auxiliar introducirlo al aula como acercamiento a la cultura hispana y sus artistas.

Desarrollar el entendimiento cultural. A través de la presentación de varios artistas de la cultura hispana los estudiantes podrán observar sus características y compararlas con la suya propia.

Estrategias de comunicación:

Usar sinónimos o perífrasis. Los estudiantes tendrán que describir los ingredientes a través de otros medios: forma, color, tamaño, etc.

Practicar con los compañeros. Los integrantes del grupo se ayudarán mutuamente en la realización de la actividad.

Evaluar las propias producciones y las de los compañeros. Los estudiantes deberán fijarse en las estructuras que utilizan para responder a sus compañeros, analizar si son correctas y corregirlas, al mismo tiempo que lo hace con los demás.

4. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este Trabajo Fin de Máster, se puede constatar que el objetivo fundamental que fue formulado en un principio ha sido cubierto. Así, después de las reflexiones pertinentes, se ha presentado una propuesta didáctica, dirigida a auxiliares de conversación, que integre el uso de las estrategias de aprendizaje y de comunicación para el desarrollo de las destrezas orales, para trabajar con estudiantes del sistema educativo de Inglaterra con edades entre los once y los catorce años.

De la misma manera, a lo largo de la revisión teórica se han ido cubriendo los objetivos específicos que se desprendían del objetivo principal. En primer lugar, se ha definido el concepto de *competencia comunicativa* y el papel que tienen las destrezas orales en su desarrollo. En esta revisión se ha mostrado que la preparación de las destrezas orales, depende, en cierto modo, de un buen entrenamiento de las microdestrezas y las estrategias de aprendizaje y de comunicación que se derivan de ellas. Además, se han ofrecido algunos modelos para llevar a cabo el entrenamiento de estas estrategias en edades tempranas.

De este primer apartado, se ha concluido que la labor docente consiste en crear el ambiente adecuado para que los estudiantes puedan expresarse libremente y sin sentir presión en una práctica en la que normalmente no se sienten muy cómodos, como es el uso de las destrezas orales. Además, se ha podido observar cómo la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de comunicación fomenta en el estudiante una mayor autonomía, una mayor motivación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje de una nueva lengua. Asimismo, se ha constatado que el entrenamiento de las estrategias desde edades tempranas es posible y necesario para que los estudiantes puedan integrarlas a sus esquemas mentales y hacer de su aplicación un procedimiento cada vez más automático.

Por otro lado, se ha intentado que este trabajo resulte una guía para acercar a futuros auxiliares hacia la realidad del Reino Unido, de Inglaterra en particular y hacia su labor dentro de su sistema educativo. No obstante, las limitaciones encontradas en el análisis del curriculum de Inglaterra no permiten tener un conocimiento general del tratamiento del componente oral o el uso de las estrategias de aprendizaje y comunicación en las aulas.

Con todo ello, se ha constatado la necesidad y pertinencia de la propuesta didáctica realizada, la cual procura servir de herramienta para los auxiliares. Igualmente,

debe señalarse que, a pesar de que algunas de las secuencias se han estructurado en torno a las nociones culturales dispuestas por el Ministerio, estas pueden utilizarse en cualquier punto del curso académico, siempre y cuando se siga en consonancia con el profesor titular. Además, hay que señalar que la libertad que se le confiere a las instituciones educativas británicas para la elección de los contenidos, hace que los contenidos aquí mencionados se puedan adaptar a las características y necesidades de cada población educativa. Del resultado de esta secuencia se puede concluir que ejemplifica la posibilidad de integrar las destrezas orales en el aula, así como el componente lúdico y la práctica de las estrategias de aprendizaje y de comunicación planteadas en el marco teórico.

Sin embargo, la aplicación didáctica queda limitada puesto que no se ha contado con un grupo de muestra con el que trabajar las secuencias creadas y de esta manera, obtener resultados más objetivos para mejorar o adaptar aquellos puntos que no han tenido éxito. Este es uno de los campos en los que sería deseable realizar una posterior fase de investigación.

De la misma forma, este TFM, al abordar un campo tan amplio como la introducción de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de las destrezas orales en el sistema educativo de Inglaterra, deja abiertas nuevas vías de investigación, como la revisión de manuales orientados a alumnos ingleses. Asimismo, se podría analizar las programaciones dictadas por las instituciones educativas de Inglaterra y de esta forma poder observar cómo se trata el componente estratégico en estas.

En conclusión, el desarrollo del componente estratégico para el desarrollo de las destrezas orales comprende un tema de amplio estudio y de interés para su aplicación en las aulas, sobretudo en aulas de edades más tempranas. Por otra parte, la presencia de la figura del auxiliar de conversación representa un potencial recurso como fuente más cercana a la cultura de la lengua meta y como medio con el cual generar más situaciones de práctica oral en los estudiantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL
- BACHMAN, L. (1990). “Habilidad lingüística comunicativa”. En: LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa
- BARALO, M. (2012). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 6 (11). Recuperado desde: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182/152> [Consulta: 1 de julio de 2019]
- CABEZUELO, M. (2005). “Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español”. *Biblioteca Virtual RedELE*, (5). Recuperado desde: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20403a2a-6a59-4e18-92a3-dd72470f61d1/2006-bv-05-02cabezuelo-pdf.pdf> [Consulta: 6 de julio de 2019]
- CASSANY, D. L. M. Y SANZ, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona. Grao
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya e Instituto Cervantes para la traducción en español. Recuperado desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 10 de julio de 2019]
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2014). *The national curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document*. Recuperado desde: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf [Consulta: 15 de julio de 2019]
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- FAERCH, C. y KASPER, G. (1983). “Plans and strategies in foreign language communication”. En: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman
- FERNÁNDEZ, S. (2004). “La subcompetencia estratégica”. En: SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 573-592

- FERNÁNDEZ, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”. En: SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- FERNÁNDEZ, S. (2004). “Los contenidos estratégicos”. En: SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.853-875
- GONZÁLEZ, M^a. M. (1996). “El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia”. *Signos Teoría y práctica de la educación* (1). Recuperado desde: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=543 [Consulta: 16 de septiembre de 2019]
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado desde: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm [Consulta: 9 de septiembre de 2019]
- LLACH, M^a. P. (2007). “La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices”. En: BALMASEDA, E. (Ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, en Logroño, pp. 161-174. Recuperado desde: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf [Consulta: 6 de julio de 2019]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2018). *El mundo estudia español*. Recuperado desde: <http://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:cc3554de-f81b-48b7-8d62-c13076a5adf9/el-mundo-estudia-espanol-2018-reino-unido.pdf> [Consulta: 14 de julio de 2019]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2018). *Guía para auxiliares de conversación de español en el Reino Unido*. Recuperado desde: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c48375d3-365a-4007-b1ec-e62ee946699c/reino-unido-2018-19.pdf> [Consulta: 14 de julio de 2019]

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2018). *La enseñanza del español en el Reino Unido. Una tendencia al alza*. Recuperado desde: <https://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:2934f7f3-4470-4535-b18f-0477e6d17969/ensenanza-espanol-reino-unido-teaching-spanish-uk.pdf> [Consulta: 14 de julio de 2019]
- MONTAÑÉS VENTURA, M. (2016). “El desarrollo de la expresión oral en programas de Auxiliares de Conversación en Martinica: una propuesta didáctica”. *Biblioteca Virtual RedELE*, (17). Recuperado desde: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dc769395-17b9-483f-b97a-c8aa750e021d/bv20161737montanesmaria-pdf.pdf> [Consulta: 8 de agosto de 2019]
- NAKATANI, Y. (2006). “Developing an Oral Communication Strategy Inventory”. *The modern Language Journal*, (90). Recuperado desde: <http://old.fltrp.com/download/07062706.pdf> [Consulta: 14 de julio de 2019]
- NAVARRO, T. (2012). “Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2”. *Biblioteca Virtual RedELE*, (24). Recuperado desde: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b4493894-5964-45f8-8175-0629af69233c/2012-bv-13-08teresa-navarro-mart--pdf.pdf> [Consulta: 13 de julio de 2019]
- OFSTED RAISING STANDARDS IMPROVING LIVES. (2011). *Modern Languages. Achievement and challenge 2007-2010*. Recuperado desde: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/413782/Modern_languages_achievement_and_challenge_2007-2010.pdf [Consulta: 10 de septiembre de 2019]
- O'MALEY, M. y CHAMOT A.U. (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Londres: Cambridge University Press
- OXFORD, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House
- PALACIOS, I. (2006). “Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula”. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Ed.) *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata

- PINILLA, R. (1994). “Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (HN)/ hablante no nativo (HNN)”. En: SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (Eds.) *IV Congreso Internacional de la ASELE. Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Madrid. Recuperado desde https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0163.pdf [Consulta: 6 de julio de 2019]
- PINILLA, R. (2004). “Las estrategias de comunicación”. En: SANTOS GARGALLO, I.; SÁNCHEZ LOBATO, J. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 435-446
- SÁNCHEZ, G. (2010). “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (11). Recuperado desde: <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> [Consulta: 9 de septiembre de 2019]
- SELINKER, L. (1972). “Interlanguage”. *IRAL: Internacional Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (10) pp. 209-230
- VÁZQUEZ, G. (2012). “El desarrollo del componente estratégico dentro del marco actual de la didáctica de ELE: estado de la cuestión y perspectivas”. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (1). Recuperado desde: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/12/13> [Consulta: 14 de julio de 2019]

6. ANEXOS

ANEXO I. Contenidos del curriculum de lenguas modernas en los cursos 7º, 8º y 9º

Year 7 Curriculum Overview	Themes	Unit content
Term 1	All About Me	Name Alphabet Numbers 1-31 Age and birthday Family
Term 1	Hispanic countries	Countries Flags (shapes and colours) nationalities
Term 2	Hispanic countries	Geographical features. Weather Key facts about Hispanic countries.
Term 2	Body, illnesses and freetime	Face parts Hair and eyes colour Body parts Body pains and aches Activities (present tense) Activities and pains (or weather) Future activities
Term 3	Film "Perez"	Watch film Personality Physical description (hair and eyes) Family members Future tense

Figura 2. Contenidos del curriculum de lenguas modernas para el año 7º.

Fuente: Stretford High School. Recuperado de:

<https://stretfordhigh.com/curriculum/mfl/mfl-key-stage-3-spanish/>

Year 9 Curriculum Overview	Themes	Unit content
Term 1	School and jobs	Uniform description and opinions School facilities School rules School subjects Using past, present and future tense Description and opinions of teachers Jobs and places of work Conditional tense Opinions and reasons
Term 1	Film review (Film "Les Choristes" OR "Innocent Voices")	- Watch film Future tense (different film endings) Film description and review Conditional (film recommendation)
Term 2	Film review (Film "Les Choristes" OR "Innocent Voices")	Genres of films and opinions (3 tenses)
Term 2	Sports bibliography	Sports and health Sports and past/present/future Healthy living
Term 3	Home and town	Places in town and locations Describing your town Activities and opinions (using "Se puede") Types of accommodations and rooms in house. House activities (past/present and future)

Figura 3. Contenidos del curriculum de lenguas modernas para el año 8º.

Fuente: Stretford High School. Recuperado de:

<https://stretfordhigh.com/curriculum/mfl/mfl-key-stage-3-spanish/>

Year 8 Curriculum Overview	Themes	Unit content
Term 1	Film "Carlito y el Campo de sueños"	Watch film Physical description (size, height, hair and eyes) Personality Present tense and hobbies Past tense and hobbies
Term 1	Food and festivals	Typical Hispanic festivals Food and drinks items Opinions and justifications
Term 2	Food and festivals	Future tense (New Year's resolutions) Shopping (quantities)
Term 2	La Vuelta	What is "La Vuelta"? Sports and leisure Opinions and reasons Frequency Present /past/future tenses with sports activities Healthy eating Sports and health
Term 3	Holidays	Places Accommodation Activities (past/present and future) with opinions and reasons.

Figura 4. Contenidos del curriculum de lenguas modernas para el año 9º.

Fuente: Stretford High School. *Recuperado de:*

<https://stretfordhigh.com/curriculum/mfl/mfl-key-stage-3-spanish/>

ANEXO II. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA UNO/SESIÓN UNO/PRIMER CURSO

1. Ejemplo de fotografía para la presentación personal

Me presento con una imagen...



Figura 5. *Imagen propia*

2. Fichas para la caza del sospechoso

Nombre: Felipe Martínez Fernández
Dirección:.....
Número de teléfono:
País de origen:
Años:
Estado civil:
Hijos:

Nombre:
Dirección: Avenida de los castros 9, portal 8, tercero A
Número de teléfono:
País de origen:
Años:
Estado civil:
Hijos:

Nombre:
Dirección:
Número de teléfono: 678952485
País de origen:
Años:
Estado civil:
Hijos:

Nombre:
Dirección:
Número de teléfono:
País de origen: España
Años:
Estado civil:
Hijos:

Nombre:
Dirección:
Número de teléfono:
País de origen:
Años: 45
Estado civil:
Hijos:

Nombre:
Dirección:
Número de teléfono:
País de origen:
Años:
Estado civil: casado
Hijos:

Nombre:
Dirección:
Número de teléfono:
País de origen:
Años:
Estado civil:
Hijos: no tiene hijos

ANEXO III. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA UNO/SESIÓN DOS/PRIMER CURSO

1. Presentación *Power Pont* tiempo atmosférico

<div>EL TIEMPO</div>	<div>Hacer</div>	<div>HACE FRÍO</div>	<div>HACE CALOR</div>	
	<div>HACE BUEN TIEMPO</div>			
	<div>HACE MAL TIEMPO</div>			
	<div>HACE SOL</div>	<div>HACE VIENTO</div>		
<div>HABER</div>	<div>HAY TORMENTA</div>		<div>HAY NIEBLA</div>	
				
	<div>HAY NUBES</div>			
	<div>HAY HURACÁN</div>			
<div>VERBOS</div>	<div>NEVAR NIEVA</div>			
				
	<div>LLOVER LLUEVE</div>	<div>GRANIZAR GRANIZA</div>		



Imágenes del tiempo. Imágenes recuperadas de: <https://cutt.ly/3er9mMC>

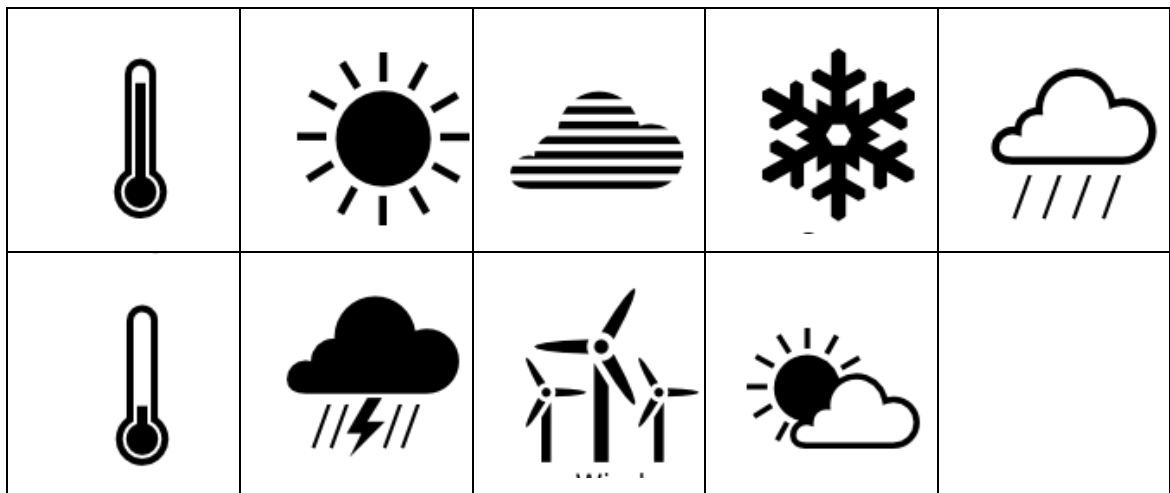
Mapa de España. Imagen recuperada de: <https://cutt.ly/1er9naL>

2. Presentadora del tiempo



Imagen recuperada de: <https://cutt.ly/Jer9brs>

3. Iconos del tiempo atmosférico y nombres de localidades españolas desordenadas



Imágenes recuperadas de: <https://cutt.ly/Oer9WbM>

tan	San	der	Se	lla	vi
lo	ce	Bar	na	drid	Ma
cia	Ga	li	plo	Pam	na

Soluciones
Santander
Sevilla
Barcelona
Madrid
Galicia
Pamplona

ANEXO IV. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA DOS/SESIÓN UNO/PRIMER CURSO

1. Presentación *Power Point* banderas, nacionalidades y países hispanohablantes





Imágenes recuperadas de: <https://cutt.ly/Uer9ET2>

2. Proyección categorías Pictionary

<div>Pictionary: categorías</div>	
	Nombre de país/nacionalidad
	Parte del cuerpo
	Verbo
	Adjetivo

3. Ejemplo tarjetas Pictionary



ANEXO V. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA DOS/SESIÓN DOS/PRIMER CURSO

1. Ficha actividad: ¿te gusta...?


¿Te gustan los elefantes?	¿Te gusta el color azul?	¿Te gusta el helado?	¿Te gusta la verdura?
¿Te gusta el chocolate ?	¿Te gusta la hamburguesa?	¿Te gusta la navidad ?	¿Te gusta el verano?
¿Te gusta la danza?		¿Te gustan los libros?	¿Te gustan las ensaladas ?
¿Te gustan los cuentos?	¿Te gustan los perros?	¿Te gustan las naranjas ?	¿Te gustan las zapatillas?

Imagen recuperada de: <https://cutt.ly/8er9R2G>

ANEXO VI. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA UNO/SESIÓN
UNO/SEGUNDO CURSO

1. Platos típicos de la gastronomía hispanohablante

Tacos de carne (México)	Ceviche (Perú)	Empanadas (Argentina)
		
Imagen recuperada de: https://cutt.ly/eer9DB7	Imagen recuperada de: https://cutt.ly/ser9GTM	Imagen recuperada de: https://cutt.ly/fer9G62
Bandeja paisa (Colombia)	Hallaca (Venezuela)	Pulpo a la gallega (España)
		
Imagen recuperada de: https://cutt.ly/Ier9KFe	Imagen recuperada de: https://cutt.ly/per9Lxw	Imagen recuperada de: https://cutt.ly/Ler9Zrg
Paila marina (Chile)		
		
Imagen recuperada de: https://cutt.ly/per9XnR		

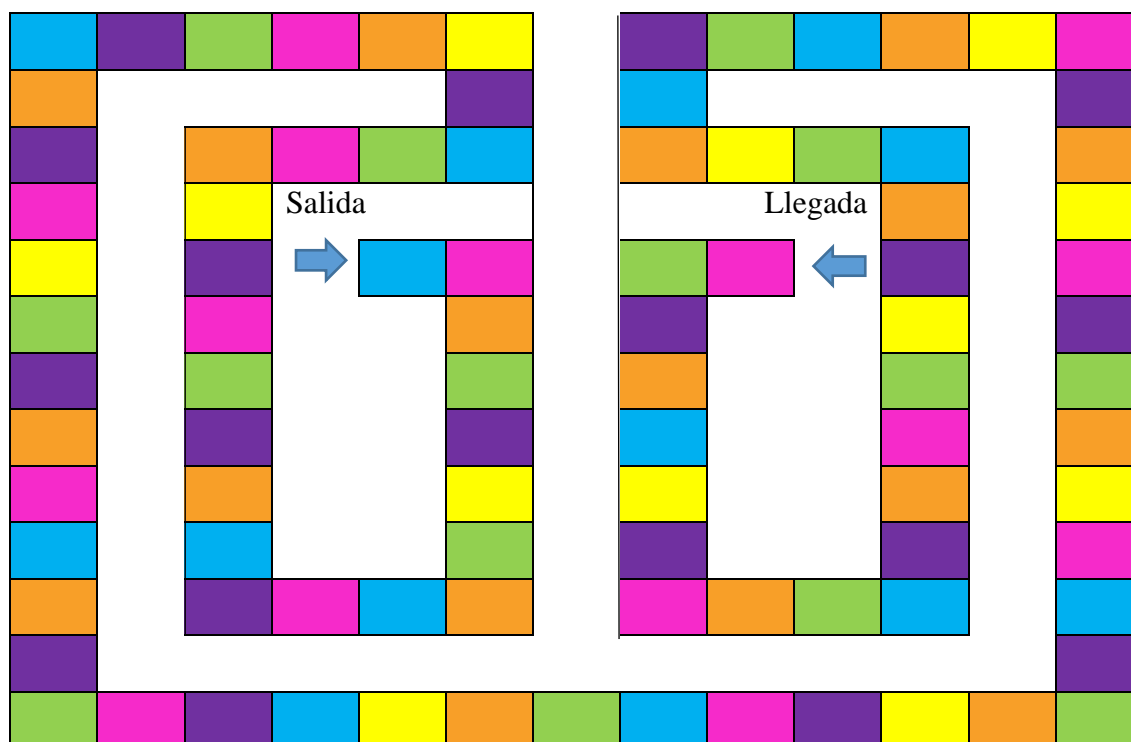
2. Ejemplos ingredientes de la cocina hispanohablante



Imágenes recuperadas de: <https://cutt.ly/Fer9MTN>


ANEXO VII. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA DOS/SESIÓN
UNO/SEGUNDO CURSO

1. Tablero trivial



Fiesta	Ciudad	Traje típico	Comida	Monumento	Baile

2. Ejemplo tarjeta

	Fiesta de primavera que se celebra en Sevilla
	Ordena el nombre de la siguiente ciudad: lla-vi-se
	 <p>Imagen recuperada de: https://cutt.ly/ber9Psr</p>
	Baile andaluz típico de Sevilla
	Bebida hecha con estos ingredientes: tomates, pimientos verdes, cebolla, ajo, pepino, pan, vinagre blanco y agua (gazpacho andaluz)

Describe la siguiente imagen:



Imagen recuperada de: <https://cutt.ly/Ler9AKT>

ANEXO VIII. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA UNO /SESIÓN UNO/TERCER CURSO

1. Ficha planificación semanal

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Fiesta en casa de Lucía		Dentista	Clases de francés		Visita de mis abuelos	

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	Partido de fútbol	Día de compras	Estudiar			Cumpleaños de mi tía

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Repaso del examen	Piscina		Cumpleaños de Valeria	Organizar habitación		Ayudar a mi madre con la compra

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
Ayudar a mi madre con la limpieza	Cine con María		Ensayo con la orquesta		Clases de baile	

ANEXO IX. EJEMPLO MATERIALES SECUENCIA UNO /SESIÓN DOS/TERCER CURSO

1. Jenga: torre y ejemplo de tarjeta

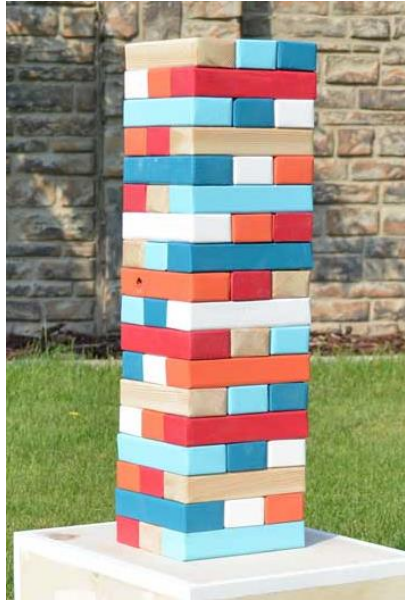


Imagen recuperada de: <https://cutt.ly/5er9SGg>

Describe a...	Conjuga...	Explica las siguientes profesiones con otras palabras, gestos, ruidos	Compara...

Gabriel García Márquez	Escritor	Conjuga el siguiente verbo en futuro simple: llover	Compara: Shakira más pequeña
------------------------	----------	---	------------------------------